

Aprendizaje colaborativo internacional y competencia intercultural desde el aprendizaje basado en problemas: una propuesta para la clase de español como lengua extranjera

Ana María Macías García
Universidad de Aalborg
anamam@ikl.aau.dk

Resumen

Este trabajo investiga el impacto del componente intercultural en un proyecto de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) llevado a cabo siguiendo los planteamientos del aprendizaje basado en problemas (ABP). Los datos cuantitativos y cualitativos recogidos ofrecen una visión detallada de la experiencia de los estudiantes, abordando aspectos como el grado de adaptación al trabajo en un grupo internacional, la habilidad comunicativa y el interés y respeto hacia otras culturas. Los resultados indican que esta experiencia permitió a los estudiantes identificar y desarrollar nuevas competencias, fomentando la adaptación interactiva y cuestionando su autopercepción en contextos internacionales. Observamos también una mayor disposición para explorar situaciones que promueven intercambios relevantes y el desarrollo de mecanismos de comprensión e interacción para superar malentendidos y favorecer el consenso. En conjunto, este COIL no solo destaca el desarrollo de competencias interculturales, sino que también promueve la reflexión personal y la adaptación colaborativa en entornos internacionales.

Palabras clave: ABP, Adaptación, COIL, competencia intercultural, comunicación

Abstract

This paper investigates the impact of the intercultural component in a Collaborative Online International Learning project (COIL) carried out following the principles of problem-based learning (PBL). The quantitative and qualitative data collected provide a detailed insight into students' experiences, addressing aspects such as the degree of adaptation to working in an international group, communicative skills, and interest and respect for other cultures. The results indicate that this experience allowed students to identify and develop previously unknown competencies, fostering interactive adaptation and questioning their self-perception in international contexts. There is also an increased willingness to explore situations that promote consensus, highlighting the development of mechanisms for understanding and interaction to overcome misunderstandings. Overall, this COIL not only emphasizes the development of intercultural competencies but also promotes personal reflection and active adaptation in international collaborative environments.

Keywords: Adaptation, COIL, communication, intercultural competence, PBL

1. Introducción

Este trabajo toma punto de partida una experiencia de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés) entre una universidad española y una universidad danesa. La configuración de este tipo de colaboraciones es variada, pero pueden identificarse algunos elementos recurrentes. En primer lugar, tanto estudiantes como facilitadores participan en una experiencia de

enseñanza y aprendizaje con enfoque académico e intercultural (Rubin, 2023; Haug, 2017; Villar & Rajpal, 2016; Wimpenny & Orsini, 2020) cuyo objetivo es establecer una colaboración digital en torno a unas áreas temáticas seleccionadas y, al mismo tiempo, favorecer la agencia e internacionalización de los estudiantes y sus competencias interculturales y digitales (Villar & Rajpal, 2015). Este tipo de experiencias también brinda la participación en intercambios sincrónicos y asincrónicos cuyo diseño y resultados tienen como objetivo desarrollar, mejorar y ampliar las competencias interculturales, reflexivas y lingüísticas de los estudiantes (Sweeny, 2014; Hackett et al., 2023). A su vez, es también una herramienta que puede contribuir a fortalecer y poner de relieve la perspectiva internacional del currículo de enseñanza y su contextualización en un ámbito en el que las destrezas de aprendizaje se ponen en práctica.

Este trabajo sostiene que trabajar colaborativamente en línea facilita un espacio global de intercambio del que se deriva un aprendizaje activo e intercultural en un entorno que complementa las experiencias en el aula. Para respaldar este argumento, este artículo evalúa el impacto del componente intercultural en un proyecto COIL mediante cuestionarios anteriores y posteriores a su realización y, a su vez, explora los comentarios y reflexiones de los participantes en sesiones plenarias posteriores al proyecto. Asimismo, buscamos validar el papel del estudiante como agente activo en la construcción del conocimiento a través de estrategias de aprendizaje basadas en sus experiencias y reconocemos el carácter colectivo del conocimiento enfatizando la importancia de crear espacios de comprensión e interpretación relevantes y significativos.

2. Enfoques y teorías subyacentes en proyectos COIL

Uno de los fundamentos básicos del COIL es el enfoque metodológico de enseñanza activa centrada en el estudiante. En este caso, utilizamos el aprendizaje basado en problemas (ABP), cuya base parte de diferentes perspectivas, tales como la teoría sociocultural, el constructivismo, los enfoques centrados en el estudiante y la comprensión situada de la enseñanza y el aprendizaje.

Todas estas perspectivas muestran un común denominador: la importancia del proceso de aprendizaje como medio para dar sentido al curso de acción a través de una serie de negociaciones internas y sociales (Jonassen & Hung, 2021).

Durante los procesos colaborativos, se aplican principios epistemológicos constructivistas que fomentan el aprendizaje centrado en el estudiante y la indagación, lo cual implica reconocer que los estudiantes construyen activamente su propio conocimiento a través de interacciones con su entorno y con otros individuos. Desde el constructivismo, el COIL promueve la participación en el propio

aprendizaje, alentando al estudiante a explorar, cuestionar, reflexionar y construir su comprensión sobre los temas en los que trabaja mediante la investigación personal, debates y negociación entre iguales (Ashcraft et al., 2008).

En esta línea, nuestros estudiantes participaron en actividades de aprendizaje basadas en problemas que los desafiaban a aplicar sus conocimientos en contextos reales. A través de estas experiencias, se adquieren conocimientos y habilidades, así como el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la colaboración intercultural (Pun, 2022).

Asimismo, es necesario subrayar la importancia del conocimiento y experiencias previas de los estudiantes lo cual contribuye al intercambio de ideas, promueve la comprensión intercultural y fomenta la apreciación de lo diferente.

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje implica el desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes, valores y creencias (Savin & Howell, 2019). A su vez, se considera el conocimiento como una construcción personal del individuo para lo cual utiliza esquemas preexistentes que se han construido a partir de la interacción con el entorno (Savin & Howell, 2019) y que favorecen la reflexión sobre el propio aprendizaje (Baxter & King, 2004).

El aprendizaje colaborativo, de clara inspiración constructivista, es otra clave fundamental en el COIL. Según Chan (2010), el aprendizaje colaborativo involucra y estimula a los estudiantes a discutir conceptos, encontrar soluciones a problemas, abordar malentendidos, gestionar conflictos y aclarar los conceptos erróneos. Aprender con y de otros es una forma de exponer al estudiante a diferentes perspectivas de abordar problemáticas relevantes y es una herramienta útil para fomentar la interacción y responsabilidad entre pares. El aprendizaje colaborativo facilita destrezas esenciales, como el desarrollo de pensamiento abstracto, la comunicación oral, la autogestión y las habilidades de liderazgo, todas ellas cruciales para preparar al estudiante para desafíos sociales y laborales reales (Baxter & King, 2004; Tong & Gao, 2022). Igualmente, se fomenta la integración de una serie de habilidades fundamentales, tales como la toma de responsabilidad y control del aprendizaje, la adquisición de habilidades interpersonales e intrapersonales, el intercambio de información y la adaptación a través del consenso. Estas habilidades se adquieren mediante la participación en actividades que desafían y motivan al estudiante a aplicar sus conocimientos en contextos prácticos.

La teoría sociocultural, otro pilar fundamental del ABP, presenta un marco psicológico y educativo que enfatiza el papel de las interacciones sociales y el contexto cultural en el desarrollo de la cognición y el aprendizaje. De acuerdo con Vygotsky (1978), el conocimiento y las habilidades cognitivas se adquieren mediante la participación en actividades sociales e interacciones con otros.

Bajo esta óptica, el aprendizaje toma forma como un proceso colaborativo, donde los individuos establecen interacciones sociales significativas que posibilitan el diálogo y la colaboración en la resolución de desafíos.

Teniendo en cuenta los enfoques expuestos, consideramos que el ABP es un proceso colaborativo socialmente mediado que ocurre a través de interacciones en contextos sociales. Como enfoque instructivo, se alinea con la teoría sociocultural al proporcionar oportunidades para que los estudiantes participen activamente en interacciones y resolución colaborativa de problemas, fomentando así el desarrollo cognitivo y social de los participantes. A su vez, la interacción social durante la resolución de problemas contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, favorece el aprendizaje y trabajo en grupo, la comunicación efectiva, la gestión de conflictos y la valoración de perspectivas diferentes a las propias (Savin & Howell, 2019). Estas habilidades sociales son fundamentales tanto para el éxito en la resolución de problemas como para la vida en sociedad en general.

Desde la teoría sociocultural, el andamiaje se entiende como una estrategia pedagógica que brinda apoyo temporal y estructurado a los estudiantes. Mediante el andamiaje, se suscitan preguntas reflexivas, se facilita la orientación del estudiante, se aumenta gradualmente la cantidad y calidad de la información y se canalizan procesos, potenciando la capacidad de superar dificultades. La interacción colaborativa entre pares proporciona un marco de apoyo que enriquece el proceso y facilita el desarrollo de soluciones más efectivas. A medida que los estudiantes ganan confianza y habilidades, el andamiaje se retira gradualmente, permitiéndoles asumir un mayor control de su proceso. Vygotsky (1978) introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que representa el intervalo entre los logros que una persona puede alcanzar de manera independiente y los que puede alcanzar con la ayuda de guía con experiencia. De esta manera, la adquisición de conocimiento tiene lugar mediante la colaboración y el compromiso con individuos que tienen un mayor dominio del tema, a través de la participación en tareas que presentan desafíos alcanzables con el apoyo adecuado.

3. La competencia intercultural en COIL

Dentro del contexto COIL, se han desarrollado diversos modelos y herramientas para describir y evaluar la competencia intercultural (Griffith et al., 2016). En este estudio, la competencia intercultural se define como la capacidad de comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales, basada en el conocimiento cultural, desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales necesarias para comprender y relacionarse adecuada y efectivamente con

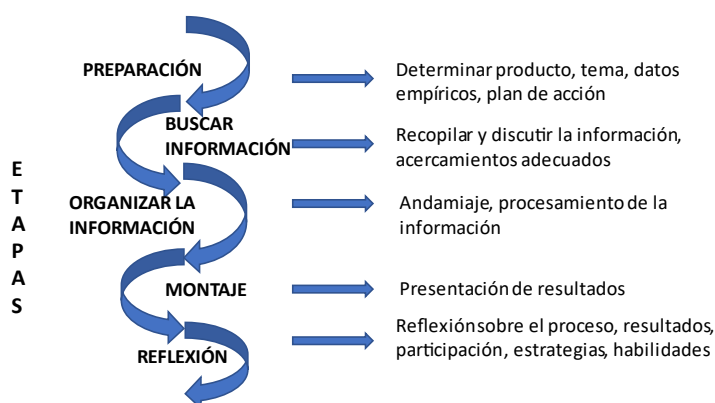
personas de diferentes culturas (Bennett, 2014; Bennet, 2011). Bennet (2014) subraya la importancia de la autoconciencia cultural para cuestionar nuestras suposiciones y para examinar críticamente cómo la cultura propia y experiencias previas pueden afectar nuestras interpretaciones y juicios. Para ello, es esencial tener curiosidad por otras culturas. Parte de la competencia intercultural es, de hecho, aprender sobre otras culturas y, así mismo, adoptar una aptitud empática y desarrollar la capacidad de ver el mundo desde la cosmovisión del otro (Bennett, 2014).

La investigación sobre las prácticas de COIL es un campo todavía en crecimiento y la literatura disponible sobre el tema se centra en descripciones de prácticas idóneas, estudios de caso, recomendaciones sobre implementación o evaluaciones (de Castro et al., 2018; Mundel, 2020; Rebek, 2022). Si bien estos estudios ofrecen información valiosa, su objetivo no es probar de manera empírica la efectividad de COIL en el desarrollo de la competencia intercultural.

Estudios recientes señalan que después de una experiencia COIL, los estudiantes están más dispuestos a aprender sobre otras culturas, religiones y tradiciones (Naicker et al., 2021). Vahed y Rodriguez (2020) apuntan que la experiencia COIL influye positivamente en la competencia intercultural y estimula a los estudiantes a participar globalmente. Sin embargo, hasta la fecha no hay datos concretos con estudios controlados que hayan medido específicamente el desarrollo de la competencia intercultural como resultado de COIL.

4. Cinco etapas de ABP y andamiaje específico

El marco ABP del que parte este estudio es una modificación del modelo propuesto por Shepperd y Stoller (1995). Según los autores, las etapas que comprende el proceso de ABP son preparación, recopilación de información, procesamiento de información, presentación y reflexión.

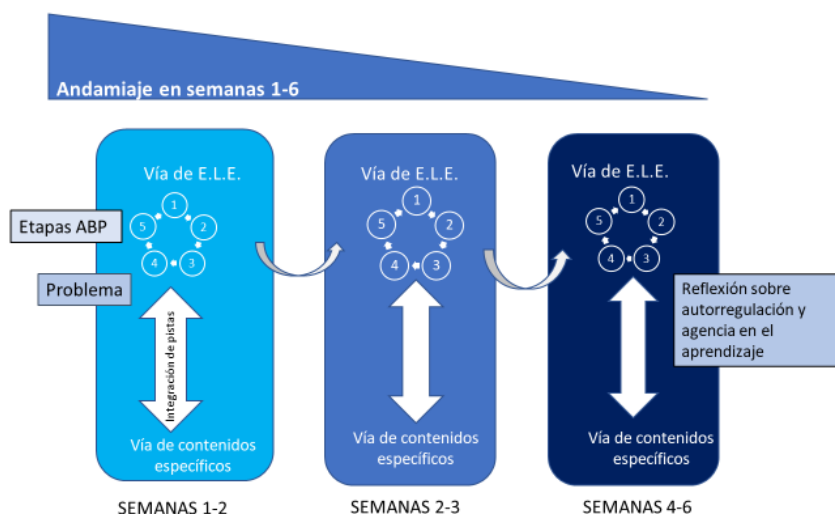


Una de las asignaturas integradas en este COIL fue la asignatura de español como lengua extranjera, la cual entraña singularidades que la diferencian de otras asignaturas. Por regla general, en clase de lengua extranjera el énfasis no recae concretamente en la adquisición de un conocimiento particular, sino en el desarrollo de habilidades lingüísticas tales como escuchar, escribir, leer y hablar. Según Torp y Sage (2002), estas habilidades pueden mejorar a través de destrezas complementarias, tales como la resolución de problemas y habilidades colaborativas sin instrucción directa, esto es, desarrolladas a través de la práctica. En este sentido, la aportación del ABP favorece una serie de alternativas adecuadas para desarrollar y mejorar el uso de la lengua extranjera en un contexto académico relevante y significativo (Barrell, 2007; Larsen-Freeman, 2018; Long, 2015). Según Barrell (2007), la relevancia del proceso fomenta la motivación y el compromiso de los estudiantes, situándolos en entornos interactivos en los que integran conocimiento de contenidos y destrezas lingüísticas.

A pesar de estas afirmaciones, no podemos dar por sentado que el ABP conduzca automáticamente a una experiencia exitosa de aprendizaje de lengua extranjera (Harmer, 2015; Llinares & McCabe, 2023). Aun así, argumentamos la relevancia de este enfoque ya que ofrece oportunidades en las que puede ocurrir un logro significativo en el dominio de la lengua meta. Estos resultados pueden ser emocionalmente gratificantes para el estudiante, ya que refuerzan su confianza y motivación para seguir progresando en el aprendizaje.

La selección del andamiaje adecuado depende, entre otros factores, de la naturaleza de las interacciones, los contenidos y las necesidades específicas del grupo. En nuestro caso, se incidió de forma especial en las necesidades particulares de desarrollo de lengua extranjera (Stoller & Myers,

2019). El andamiaje ha cubierto áreas tales como la facilitación y verbalización de ideas y pensamiento abstracto, conceptualización del problema de investigación, modelos visuales de proceso, organizadores gráficos, mapas mentales, activación de conocimientos previos y ejemplificación. En el caso de los estudiantes daneses, el andamiaje se llevó a cabo en dos vías separadas: una vía de español como lengua extranjera y una vía basada contenidos específicos.



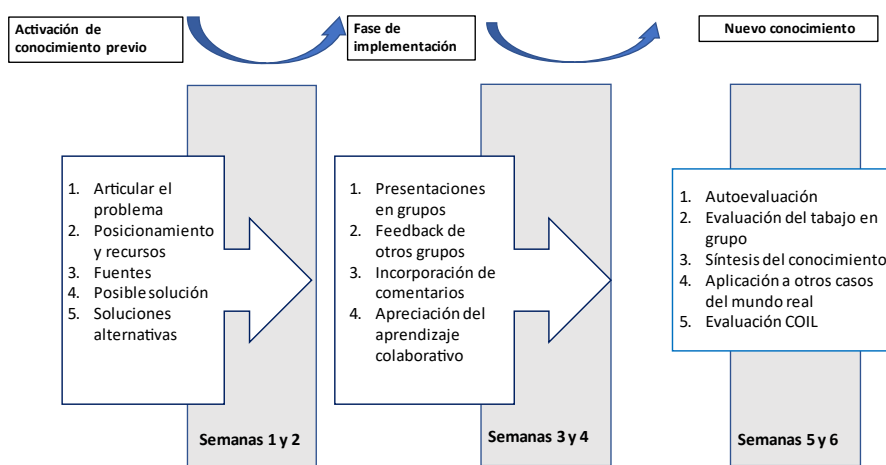
El andamiaje en pista de ELE puede incluir componentes gramaticales, pragmático-discursivos, nociofuncionales y facilitación de reflexión metacognitiva en el aprendizaje. Esta reflexión consciente incluye evaluar las estrategias de aprendizaje empleadas, identificar áreas de comprensión y dificultad, ajustar enfoques de estudio según sea necesario y mantener una conciencia reflexiva sobre el progreso personal. Nuestro andamiaje subraya la importancia de la interacción social, el apoyo contextual y la conciencia de los procesos cognitivos, esto es, el aprendizaje como proceso dinámico y colaborativo desarrollado a través de la interacción con los entornos.

5. COIL en la práctica

La unidad COIL debe complementar los contenidos académicos de las asignaturas integradas, así como competencias comunes contempladas en los planes de estudios. En nuestro caso, encontramos varias competencias comunes, tales como la práctica comunicativa entre iguales, la gestión eficaz del trabajo en línea, trabajar con teorías y métodos relevantes para analizar prácticas culturales en contextos sociales, organizaciones e instituciones, y transmisión de ideas y argumentos.

En el primer encuentro plenario, los estudiantes realizaron los trámites preliminares y fueron organizados en grupos mixtos de tamaños similares para facilitar la participación y distribución del trabajo. Las actividades de COIL incluyeron tareas de autopresentación, de comparación y contraste de aspectos musicales, sociales y culturales, actividades académicas colaborativas y actividades reflexivas después de cada fase. Este COIL no ha ofrecido clases teóricas plenarias. Los estudiantes participaron en clases con sus respectivos profesores siguiendo los esquemas de los centros cooperantes. En las reuniones con sus grupos de COIL participaban en actividades que trataban de poner de relieve aspectos en los que las materias integrantes confluyeran y se pudiera acceder a la explicación y/o comprensión de fenómenos culturales y musicales.

El tipo de actividades concretas de ABP se especifica cronológicamente en la siguiente figura:



6. Planificación y recogida de datos

Partimos de consideraciones de tipo organizacional como p. ej.: fechas, horarios, actividades, cuestionarios, plataformas, asignaturas integradas y andamiajes concretos para cada grupo y pista en el caso de los estudiantes daneses.

Antes de comenzar las sesiones, se informó a los participantes sobre los objetivos del COIL y dieron su consentimiento previo y por escrito en la participación en los cuestionarios. Se garantizó el anonimato en los cuestionarios previos y posteriores al COIL. Por razones obvias, este anonimato no pudo ser garantizado en las respuestas recogidas en las sesiones plenarias presenciales, si bien se garantiza la seudonimización en la gestión de datos, de forma que la información se vincula a un identificador que no revela directamente la identidad del individuo.

Los datos de evaluación proceden de cuestionarios previos y posteriores al COIL. Los cuestionarios incluían enunciados que cubrían aspectos tales como el grado de adaptación al trabajo en grupo internacional, habilidad comunicativa, e interés y respeto sobre otras culturas. Se utilizó la escala psicométrica de Likert para medir el grado de conformidad de los estudiantes hacia los enunciados sugeridos. Incluimos en la siguiente tabla los enunciados y la diferencia numérica entre las valoraciones anteriores y posteriores al COIL:

ENUNCIADOS	Dif. pre/post COIL
Adaptabilidad	
Soy capaz de llegar al consenso y cambiar mi forma de trabajar en situaciones inesperadas	-0.75
Puedo adaptarme fácilmente a otras culturas	0.90
Confío en mi capacidad para resolver problemas de cooperación en grupos internacionales	-1.20
Confío en mi habilidad para interactuar satisfactoriamente en contextos internacionales	-0.40
Intento ser proactivo/a y busco soluciones creativas cuando surgen desafíos	-0.20
Comunicación en lengua extranjera	
Compruebo con frecuencia si nos entendemos adecuadamente	-0.79
Tiendo a elegir mis palabras con mucho cuidado	-0.37
Intento explicar mis ideas con ejemplos	-1.03
Si hay problemas lingüísticos, trato de usar otro tipo de recursos	-0.33
Escucho muy atentamente lo que dicen mis compañeros	-0.40
Pregunto y solicito aclaraciones cuando no entiendo	-0.93
Interés sobre otras culturas	
Mantengo una mentalidad abierta y curiosa sobre otras culturas	-0.09
Es interesante ver cómo otras culturas interpretan el mundo	1.00
Me interesa la historia, geografía y tradiciones de diferentes países	0.83
Respeto hacia otras culturas	
Estoy dispuesto/a a cuestionar estereotipos y prejuicios culturales	0.11
Reconozco la diversidad e individualidad de cada cultura	0.28
Soy consciente de problemáticas provocadas por las diferencias culturales	0.39
Valoro opiniones de igual manera, independientemente del bagaje cultural	-1.00
Respeto a todos por igual, independientemente del bagaje cultural	-1.20
Aprecio y valoro por igual las contribuciones de mis compañeros al trabajo	0.82

Tabla 1. Cuestionario

El interés en facilitar una reflexión crítica plenaria tenía como objetivo alentar respuestas que nos revelaran qué clase de obstáculos y recursos ofrecieron especial interés a los participantes, así como recoger cualquier tipo de comentarios que surgieran. Los diálogos correspondientes al grupo danés fueron grabados y transcritos por la facilitadora.

En este estudio, presentamos exclusivamente los resultados de los estudiantes daneses. Hubo una serie de consideraciones que llevaron a esta decisión, entre las cuales se incluyen: interés de las asignaturas integradas, garantía de seguimiento en sesiones plenarias, conocimiento detallado del contexto y relevancia específica para el grupo.

7. Resultados empíricos

A continuación, presentamos una exposición de los resultados obtenidos en los cuestionarios, así como la integración de puntos relevantes surgidos durante las sesiones plenarias de seguimiento. El orden se corresponde con las rúbricas de los cuestionarios.

7.1. Adaptabilidad al trabajo en un grupo internacional

La rúbrica de adaptabilidad incluye declaraciones sobre adaptación a nuevas culturas, comportamiento en situaciones de incertidumbre, recursos para resolver problemas y capacidad de interactuar. Los resultados muestran que los estudiantes perciben un mayor grado de confianza en su habilidad para resolver problemas grupales o académicos usando los recursos a su alcance. Asimismo, valoran positivamente el desarrollo de destrezas comunicativas en ELE. Un punto saliente en la misma rúbrica es el que refiere a adaptación a otras culturas. Establecer un espíritu internacional de comunidad no es una tarea fácil. De hecho, los resultados muestran un descenso notable en el punto *grado de adaptación a nuevas culturas*. Una posible explicación se podría encontrar en el hecho de que, por regla general, en encuentros internacionales, hay una cierta tendencia a sobrevalorar las habilidades propias y la probabilidad de tener un comportamiento adecuado en situaciones concretas (Gregersen-Hermans, 2016). La experiencia les demostró que, en efecto, sobrevaloraron su habilidad adaptativa en el cuestionario previo.

En las sesiones plenarias surgieron algunos comentarios indicativos al respecto que ponen de relieve que el estudiante ha tenido expectativas iniciales basadas en su confianza en sus habilidades interculturales (1) o en experiencias anteriores (2). Sin embargo, la realidad ha sido diferente y este hecho conlleva incluso dudas sobre su propia identidad como estudiante:

- (1) *Yo he trabajado como guía para turistas de muchos países. Yo espero encontrar puntos comunes para hablar y encontrar consenso. En mi grupo, hay gente muy dominante y fue necesario para mí hablar mucho para explicar que Mette y yo también podemos decir algo interesante. Al final fue bien, pero fue mucho trabajo.*
- (2) *En mis viajes por América Latina, nunca he tenido problemas por hablar con gente, pero aquí sí. No esperaba. Yo soy muy expresiva, pero mi grupo discutía rápidamente en español. Me sentía sola y como mala estudiante.*

7.2. Habilidad comunicativa

Los resultados de la encuesta muestran que los estudiantes se perciben manifiestamente más cómodos en este punto. Esta valoración se reafirma en las conversaciones plenarias en las que se localizaron áreas de aplicación de esta habilidad, concretamente en puntos tales como solución de problemas

comunicativos (3) ejemplificación de conceptos (4) y la elección de vocabulario (5). Si bien eran conscientes de los desafíos, su interés por comunicarse y necesidad de comprender y contribuir de forma eficaz en el trabajo del grupo les hicieron sentirse como miembros valorados y activos (6). A pesar de algunos inconvenientes y malentendidos, surgieron herramientas complementarias, como traductores en línea y el uso de una lengua extranjera común, principalmente el inglés, aunque muy puntualmente. Estas desviaciones momentáneas de la lengua vehicular garantizaron la participación de todos, demostrando el uso de recursos para facilitar sus intervenciones e interacciones tanto escritas como orales.

- (3) *Funcioné muy bien con Googletrans y también con Itranslate. Ayudó mucho whatsapp y el chat de Teams si yo no entendía palabras. Pero al final, pues no fue tan necesario porque ellos hablaban más despacio, creo, y yo comprendía mejor.*
- (4) *Cuando tuvimos que hacer la presentación final, yo trabajé con una chica española. Yo expliqué los conceptos de cultura popular y también interseccionalidad y ponía muchos ejemplos. Explicar conceptos es difícil, pero también era difícil para ella. Mi compañera dijo que explicar con ejemplos es mucho mejor.*
- (5) *En mi grupo me daban tiempo para decir mis ideas. A veces, me faltaban palabras, pero ellos acababan mis frases y adivinaban la palabra.*
- (6) *Yo tengo experiencia en presentar trabajos orales y por eso escuchaban lo que yo decía. Aunque mi español no es muy fluido, ellos me aceptaron muy bien en el grupo. Es bueno saber que también puedo ofrecer algo.*

7.3. Interés y respeto hacia otras culturas

En esta rúbrica, no se han observado cambios notables en los índices obtenidos en las rúbricas COIL anteriores y posteriores. Ahora bien, encontramos un dato saliente en la evaluación del punto referente a igualdad de tratamiento y respeto a valores y opiniones ajenos. Los estudiantes reconocieron que su percepción sobre el punto relativo a encuentros internacionales en contextos de trabajo había sido más compleja de lo que anticiparon. La expresión numérica de su actitud en este tipo de intercambios y especialmente el cambio que se produjo en los valores posteriores no coincidía con su autoimagen. Este hecho los instó a recordar y compartir experiencias en las que sí habían estado abiertos al cambio (7), habían sido tolerantes (8) y habían sido capaces de reducir la incertidumbre en encuentros similares. Evocar este tipo de eventos puede ayudar a reducir la disonancia cognitiva experimentada entre la autopercepción y las respuestas del cuestionario y así autoafirmarse como los individuos que desearían ser:

- (7) *Recuerdo una vez, en el semestre de intercambio, que yo escuché que mi grupo quería hacer una presentación de una manera diferente. Yo no quería estar como la única fuera y lo hice como ellos. Creo que fue bien hacerlo de forma diferente.*
- (8) *En las reuniones, ellos preferían usar whatsapp porque si hay retrasos es fácil mandar un mensaje. Y yo dije OK vamos a usarlo. Es importante es reunirse på det aftalte tidspunkt, forhåbentlig (a la hora acordada, con suerte). Eso del tiempo, es algo diferente en España y he aceptado que los otros llegan más tarde generalmente.*

Como podemos observar en (7) y (8), los estudiantes trataron de compartir relatos de situaciones que en cierta medida paliaran las diferencias observadas entre la actitud declarada de respeto a otras culturas en el cuestionario previo y el comportamiento real observado por los propios sujetos en el cuestionario posterior. El mecanismo reparador ligado a experiencias o creencias preexistentes propone un cambio de actitud y justificación o racionalización de las acciones mediante argumentos que respaldan dichas acciones.

Otros hallazgos interesantes derivados de los comentarios de los estudiantes indican la presencia de dos tipos de conflicto. Por una parte, conflictos que interfieren en dinámicas intrapersonales y que refieren a explicar los eventos o comportamientos en términos de características internas, como su personalidad, habilidades, actitudes o esfuerzo:

- (9) *Tenía que hacer un gran esfuerzo para hablar de terminología compleja y no tenían paciencia. Yo estaba disgustada porque pensaba que tenía que saber mejor español en este semestre. Pero trabajé mucho y tenía que hacer un compromiso conmigo para que esto no me llevó abajo.*

Por otro lado, conflictos interpersonales interfieren en el funcionamiento de los grupos de trabajo, como se indica en los ejemplos (10), (11) y (12). Los estudiantes refieren a eventos o comportamientos en términos de factores externos, como la influencia del entorno, la presión social, las circunstancias o la suerte.

- (10) *A veces, en el grupo había problemas entre los miembros españoles y yo no entendía su actitud. Me explicaron que eran conflictos personales entre ellos. Esto me afectó un poco.*
- (11) *Yo creo que nosotros hemos adaptado mucho más y hemos hecho un intento grande para adaptar a su forma de trabajar. Hemos trabajado más. No creo que ellos han pensado mucho en esto.*
- (12) *No me gusta decir esto, pero pienso que los estereotipos clásicos de los españoles son correctos. P.ej. "mañana", no puntual, desorden, ruido, no efectividad, pero también son amables y me ayudaron en todo. Noget for noget! (algo por algo). Pero así es un poco cuando trabajamos en grupos normalmente aquí. En proyectos tengo experiencia y he podido ayudar.*

Este tipo de problemáticas llevaron a los estudiantes a modificar su comportamiento verbal y no verbal, así como a buscar estrategias comunicativas (10), tales como negociación de compromisos para lograr interactuar de forma efectiva. Como vemos en (11), los estudiantes valoran positivamente sus contribuciones al grupo y apuntan que no comparten actitudes similares con los estudiantes españoles (12) e incluso mantienen prejuicios hacia representantes de la otra cultura (11). No obstante, se esfuerzan en buscar consenso ya que saben que es algo procesual (12). A pesar de ello, hay conflictos de diferente magnitud que dan lugar a cuestionamientos inevitables:

- (13) *¿Por qué tengo que ser yo siempre la persona que negocia más y además en español? No estaba segura de que entendían lo que decía perfectamente*
- (14) *A veces yo hice cosas que nunca hago porque no son eficientes, pero no quería discutir y usar aún más tiempo para buscar consenso. Mejor dar sugerencias poco a poco porque así puedo preparar mejor mis argumentos.*

Estos enunciados sugieren que operar de forma eficiente exige un esfuerzo y adaptación situacional al método de trabajo de la comunidad establecida (13). Esta adaptación ha posibilitado una valoración de su propia transformación y su capacidad de negociación, así como reflexiones sobre la repercusión que su desempeño lingüístico tendría en el grupo. Los estudiantes pudieron acomodarse en los grupos, negociar la dinámica de trabajo y darse cuenta de que había áreas en las que podían aportar tanto o más que sus otros compañeros (14).

Esta nueva forma de verse a sí mismos operando en un área fuera de su zona de confort y usando los recursos a su disposición puede tener incidencias positivas de gran alcance en situaciones futuras. Los estudiantes subrayan como factores mitigantes su propia motivación, la voluntad de aprender (15), la importancia de construir una identidad personal como miembro del grupo (16), la capacidad de hacer frente a lo inesperado (17) y, especialmente, la curiosidad y respeto (18).

- (15) *Cuando estoy en un grupo de trabajo, me gusta decir cosas. Sé que soy competente en partes como “den röde tråd” (estructura del proyecto), pero no mucho en escribir. Pero puedo aprender.*
- (16) *Si el grupo tiene que funcionar para hacer las presentaciones todos tienes que decir algo. A mí me gusta mucho ser una parte del grupo.*
- (17) *Había una persona en el grupo que no hacía nada. Yo no quiero trabajar por otros. Yo pregunté directamente en una reunión: ¿por qué no haces tu parte? Y silencio. Entonces, decidimos que no presentaba nada y que ella se ponía en contacto con su profesor.*
- (18) *Yo hacía un montón de preguntas sobre cosas de su vida. A veces, podía comprender mejor sus reacciones y pensaba más en cómo decir las cosas.*

8. Conclusión

Este trabajo subraya el interés en crear espacios de aprendizaje inclusivos y sostenibles. Podemos señalar que COIL ha ayudado a los estudiantes a reflexionar sobre su competencia lingüística e intercultural. Dada la pequeña escala de este estudio, sería necesaria una investigación empírica adicional sobre el impacto de COIL y su interacción con otras prácticas de internacionalización para comprender mejor su potencial en el desarrollo de competencias interculturales. Trabajar en colaboración dentro de un grupo internacional ayudó a los estudiantes a visualizar competencias desconocidas, adaptaciones interactivas y probablemente un cambio en la forma en que se ven a sí mismos y los encuentros internacionales. No obstante, los datos y observaciones señalan discrepancia entre las formas en que categorizan la realidad y a sí mismos. Esta categorización ha conducido a resultados discordantes con la propia autopercepción, lo cual ha conducido a una serie de reflexiones que dan acceso a explorar incidencias que favorecen buscar consenso para trabajar en el grupo, así como mecanismos de comprensión e interacción para superar malentendidos. En esta misma línea, hemos podido identificar problemáticas intra e interpersonales, algo a lo que los estudiantes se verán expuestos en posteriores contextos académicos y laborales. Somos conscientes de las posibles limitaciones que conlleva un trabajo de este tipo. Teniendo en cuenta que exploramos la relación entre factores complejos como ABP, COIL y competencia intercultural, discernir completamente los efectos individuales de cada uno es un desafío. Además, existe la posibilidad de que la elección de respuestas en las sesiones plenarias pueda estar influenciada por ciertos sesgos, al igual que las respuestas de los participantes, las cuales podrían verse afectadas por factores como la deseabilidad social o la falta de total franqueza, circunstancias que potencialmente impactan en la validez de los resultados. Aun así, insistimos en la validación del rol del estudiante como agente fundamental que construye conocimiento de forma colectiva resaltando la necesidad de establecer entornos que fomenten trabajo, comprensión e interpretación pertinentes. En definitiva, se aprende de los desafíos y estos son quizás el verdadero motor del desempeño académico, profesional y personal.

Referencias

- Ashcraft, D., Treadwell, T., & Kumar, V. (2008). Collaborative online learning: a constructivist example. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 4(1). <https://jolt.merlot.org/vol4no1/treadwell0308.pdf>
- Barkley, E., Cross, K., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- Barrell, J. (2007). *Problem-based learning: An inquiry approach*. Corwin Press.

- Baxter, M., & King, P. (2004). *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship*. Stylus.
- Bennett, J. (2011, February). Developing intercultural competence. En *2011 Association of international education administrators conference workshop, San Francisco, CA*. http://www.intercultural.org/documents/competence_handouts.pdf
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. En J.S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62-77). Intercultural Resource Corporation.
- Chan, L. (2010). Conflict from teamwork in project-based collaborative learning. *Performance Improvement* 49, 23-28. <https://doi.org/10.1002/pfi.20123>
- De Castro, A., Dyba, N., Cortez, E. D., & Benito, G. (2018). Collaborative online international learning to prepare students for multicultural work environments. *Nurse Educator*, 44 (4), E1–E5. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000609>
- Gregersen-Hermans, J. (2016). From rationale to reality in intercultural competence development. En E. Jones, R., Coelen, J. Beleem, & H. de Wit (Eds.), *Global and local internationalization*, (pp. 91-96). Sense Publishers.
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions. *ETS Research Report Series*, 2, 1-44. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>
- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of COIL on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20(5). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Pearson Education Limited.
- Haug, E. (2017). *Examples and outcomes of embedding collaborative online learning in the curriculum*. IAUP Triennial Young Scientists Conference. Repositorio de la Universidad de ciencias aplicadas de Amsterdam. <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0007/PPT/3659-ICL2371-PPT-FOE7.pdf>
- Jonassen, D., & Hung, W. (2021). *Handbook of problem-based Learning: Online Learning Models in Higher Education*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2018). The role of context in second language acquisition. En N. Schmitt (Ed.), *Applied Linguistics*, (pp.252-259). Routledge.
- Llinares, A., & McCabe A. (2023). Systemic functional linguistics: the perfect match for content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (23), 245-250. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1635985>
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Mundel, J. (2020). International virtual collaboration in advertising courses: Building international and intercultural skills from home. *Journal of Advertising Education*, 24(2), 112-134. <https://doi.org/10.1177/1098048220948522>
- Naicker, A., Singh, E., & van Genugten, T. (2021). Collaborative online international learning (COIL): Preparedness and experiences of South African students. *Innovations in Education and Teaching* 59(5), 499-510. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1895867>
- Pun, W. H. (2022). Promoting intercultural competence in collaborative online international learning: A constructivist approach. *Educational Technology Research and Development*, 70, 657-681.
- Rebek, J. L., del-Corte-Lora, V., & Riauka, E. (2022). Collaborative online international learning casestudy: Canadian and Spanish classes develop intercultural competencies. En C. Smith, & G.

- Zhoug (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Strategies for Culturally and Linguistically Diverse International Students*, (pp.345–360). IGI Global.
- Rubin, J., & Guth, S. (2023). *The guide to COIL virtual exchange*. Routledge.
- Savin, M., & Howell, C. (2019). *Problem-based learning online*. Open University Press.
- Shepperd K., & Stoller F. (1995). Guidelines for the presentation of students' projects in ESP classroom. *English Teaching Forum* 32(2), 10-15.
- Stoller, F., & Myers, C. (2019). A five-stage framework to guide language teachers. En A. G. Velázquez (Ed.), *Project-based learning in second language acquisition. Building communities of practice in higher education* (pp.25-47). Routledge.
- Sweeney, S. (2014). *Going mobile: Internationalization, mobility, and the European higher education area*. The Higher Education Academy.
- Tong, M., & Gao, T. (2022). For sustainable career development: Framework and assessment of the employability of business English graduates. *Frontiers in Psychology* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847247>
- Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vahed, A., & Rodriguez, K. (2020). Enriching students' engaged learning experiences through the collaborative online international learning project. *Innovations in Education and Teaching International* 58(5), 1-10. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1792331>
- Villar, D., & Rajpal, B. (2015). Internationalizing the curriculum through virtual mobility. *Perspectives: Policy and Practices in Higher Education*, 20(2),75-82. <https://doi.org/10.1080/13603108.2015.1067652>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wimpenny K., & Orsini, M. (2020). Innovation in COIL: a holistic blend. En D. Burgos (Ed.), *Radical solutions and elearning* (pp.1-25). Springer.