



Implementación de la metodología COIL: una estrategia para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural

Gladys Yolanda Pasuy-Guerrero*

Andrés Felipe Daza-Castañeda**

Pasuy-Guerrero, G. y Daza-Castañeda, A. (2024). Implementación de la metodología COIL: una estrategia para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(1), 39-68. <https://doi.org/10.17151/rlee.2024.20.1.3>

Resumen

COIL (Collaborative online international learning) se configura como una metodología que conecta estudiantes y profesores de diferentes lenguas y culturas para llevar a cabo proyectos y discusiones en conjunto como parte del trabajo de curso (Suny COIL Center). Así, el presente artículo pretende mostrar la implementación de esta metodología a través de un módulo que conectó a los estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) de la Universidad Federal de Viçosa (Brasil) y a los estudiantes de fonética de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia), cuyo objetivo fue el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural de los participantes. Por tanto, este trabajo se inscribe dentro del paradigma investigación-acción pedagógica, enfoque de tres fases: diagnóstico, planeación-ejecución, y evaluación. Se utilizó un cuestionario de entrada y salida para evidenciar los cambios de percepción cultural por parte de los participantes. La fase de ejecución se llevó a cabo mediante la plataforma para reuniones virtuales Zoom y de herramientas

* Artículo derivado de la investigación *Uso de estrategias comunicativas, cognitivas y metacognitivas para desarrollar la expresión oral en aprendices de español como lengua extranjera de la universidad de Caldas*, inscrito en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Caldas con el código 0400020 en el año 2020.

** Licenciada en Filología e idiomas por la Universidad INCCA de Colombia. Magíster en Lingüística hispánica por el Instituto Caro y Cuervo (Bogotá-Colombia). Candidata a Doctora en educación por la Universidad de Caldas. Docente e investigadora del Departamento de Lingüística y Literatura de esta misma institución. Coordinadora del Semillero de Sociolingüística. Manizales (Caldas, Colombia).

E-mail: gladys.pasuy@ucaldas.edu.co.  orcid.org/0000-0001-6067-4216. **Google Scholar**

*** Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas. Estudiante de la maestría en Sociolingüística y políticas lingüísticas de la Universidad Paul Valéry 3 (Francia) a través de la beca de excelencia EIFFEL. Ganador de la beca Mitacs internship - 2022. Integrante del semillero de investigación de Sociolingüística de la Universidad de Caldas. Montpellier (Francia). E-mail: andresdaza@gmail.com.

 orcid.org/0000-0002-2112-4438. **Google Scholar**

Recibido: 24 de julio de 2023. Aceptado: 3 de septiembre de 2023

digitales para el aprendizaje colaborativo. Entre los resultados obtenidos, se resaltan el cambio de estereotipos de los estudiantes acerca del país de su compañero COIL, el establecimiento de puntos en común a nivel político, social y cultural entre los países, y, además, la revalorización de la cultura de su propio país. Por tanto, la implementación de módulos COIL puede ser una estrategia óptima para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural.

Palabras clave: COIL, competencia comunicativa intercultural, cultura, estereotipos.

Implementation of the COIL methodology: a strategy to strengthen intercultural communicative competence

Abstract

COIL (Collaborative Online International Learning) is configured as a methodology that connects students and teachers from different languages and cultures to carry out joint projects and discussions as part of their coursework (Suny COIL Center). This article aims to show the implementation of this methodology through a module that connected ELE students from Universidade Federal de Viçosa (Brazil) and phonetics students from Universidad de Caldas (Manizales, Colombia) whose objective was to strengthen the intercultural communicative competence of the participants. Therefore, this work is part of the pedagogical action-research paradigm, using a three-phase approach: diagnosis, planning-implementation, and evaluation. An entry and an exit questionnaire were used to demonstrate changes in cultural perception by participants. The implementation phase was carried out using the Zoom virtual meeting platform and digital tools for collaborative learning. Among the results obtained, the change in stereotypes of students about the country of their COIL partners, the establishment of common ground at the political, social, and cultural level between the countries, and the revaluation of the culture of their own country, stand out. Therefore, the implementation of COIL modules can be an optimal strategy for strengthening intercultural communicative competence.

Keywords: COIL, intercultural communicative competence, culture, stereotypes.

Introducción

Desde los años ochenta, el modelo de enseñanza de las lenguas extranjeras dio un vuelco hacia el enfoque comunicativo, es decir, “capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la lengua extranjera” (Instituto Cervantes, 2022). Para este nuevo enfoque, la competencia comunicativa, concepto traído desde la sociolingüística, y que de acuerdo con el Instituto Cervantes (2022) se define como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”, se configura como el pilar fundamental de este enfoque. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) define a la competencia comunicativa a partir de sus tres componentes: lo lingüístico, lo sociolingüístico y lo pragmático. Estos elementos son los que constituyen principalmente los lineamientos curriculares de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, desde los años noventa, se reconoció que la cultura estaba profundamente conectada con las lenguas (Risager, 2007); relación que no se había hecho explícita en el modelo comunicativo. Por tanto, diversos pedagogos de las lenguas extranjeras han propuesto el concepto de competencia intercultural, así como el concepto de hablante intercultural (Meyer, 1991; Byram y Zarate, 1996; Letelier, 2008; Byram y Fleming, 2009), para responder a las nuevas necesidades de los aprendientes de Lengua Extranjera (LE) en el contexto globalizado. Respecto a la competencia intercultural, Byram y Zarate (1996) mencionan que:

There is a particular kind of competence required in passing from the values of the native culture to the culture being learned, and vice versa; in establishing a relationship between one's own local identity and that of the people in the new environment. (p.3)

Por otro lado, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías, específicamente de las herramientas de telecolaboración, se han podido desarrollar diferentes metodologías pedagógicas que permiten conectar estudiantes y profesores alrededor del mundo para llevar a cabo distintos proyectos educativos, como lo es la metodología COIL o Collaborative online international learning.

Así, este artículo pretende mostrar el proceso de la implementación del módulo COIL llevado a cabo con estudiantes de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Vicosa (Brasil) y estudiantes del curso de Introducción de Fonética y

Fonología (Universidad de Caldas). El objetivo de este módulo fue el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes a través del trabajo transversal sobre ambos países, y específicamente sus ciudades de estudio.

Antecedentes

Dentro de los antecedentes de la implementación COIL, se puede mencionar al trabajo de Ceo-DiFrancesco y Bender-Slack (2016) donde se desarrollaron dos módulos COIL entre la Universidad Antonio Ruiz de Montoya en Lima (Perú) y de la Universidad de Xavier en Cincinnati (Estados Unidos). El primer módulo conectó las clases de Literatura Peruana y Literatura Multicultural. Los estudiantes de ambas universidades leyeron cuatro pequeños textos de la literatura peruana, para identificar sus características estéticas e históricas. El segundo módulo conectó a estudiantes del curso intermedio de Español en la Universidad de Cincinnati y del curso de Filosofía y Ética de la Universidad Antonio Ruiz, donde debían analizar los aspectos positivos y negativos de ambas culturas a través de la ética. Los dos módulos empezaron con actividades rompehielos asíncronas: en el primero, se realizó un video introductorio y en el segundo un collage de fotografías. Después de realizados los dos módulos, los autores concluyen que los módulos COIL permiten a los estudiantes mejorar en las “áreas de la ciudadanía global, lengua y competencia intercultural” (p.165).

También se puede destacar el módulo COIL “Sakura Project” (Nishio et al., 2022), donde se conectó la Universidad del Norte de Georgia con la Universidad Nanzan (Japón) por 6 semanas durante la primavera de 2019. El objetivo principal de este módulo fue “enriquecer las habilidades de colaboración intercultural a través del trabajo conjunto en la comparación de la vida universitaria en Japón y en Estados Unidos” (p.6). Para realizar las actividades del módulo como lecturas, videos, discusiones grupales, ensayos, se utilizaron el inglés y el japonés para hablar sobre la vida en Estados Unidos y Japón respectivamente. Nishio et al. (2020) concluyen que la implementación de módulos COIL dentro del currículo no sólo permite internacionalizar el plan de estudios institucional, sino también permite una “transformación personal significativa en el nivel de motivación” (p.19) de los estudiantes involucrados.

En el ámbito nacional, se puede mencionar a Muñoz Velasco y Valencia Ochoa (2017) quienes implementaron entre el 2016 y 2017 un plan piloto con los estudiantes de Ingeniería Industrial de la Universidad del Valle (Colombia) inscritos en el curso de inglés para fines generales y específicos y la Universidad Suny Oneonta (Estados Unidos). El objetivo principal era medir la influencia de las actividades asíncronas de telecolaboración en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de la Universidad del Valle a través de herramientas como Facebook y Voicethread. Las autoras concluyen que estas interacciones tienen un efecto positivo en la producción oral de los estudiantes.

Marco teórico

La competencia comunicativa intercultural

Desde finales de los años ochenta, ya era reconocido por los teóricos que la cultura y la lengua estaban estrechamente relacionadas, a tal punto que Hall (1989) declaró que “la cultura es comunicación, y la comunicación es cultura” (p.203). Por tal razón, fue necesario que el aula de Lengua Extranjera (LE) también diera cuenta de este sistema binario lengua-cultura. Así, a través del enfoque comunicativo se fueron introduciendo elementos culturales dentro la enseñanza de LE. Sin embargo, estos elementos culturales no pasaron de eso, de ser elementos irreflexivos y totalizantes puestos dentro de un libro de texto (Barro et al., 2001), por lo que la concepción de la cultura dentro del aula de LE se limitaba a un enfoque meramente informativo de saberes factuales que se transmitían al aprendiente (Areizaga, 2001).

Definir a la cultura ha sido una tarea compleja que ha tenido la antropología, y diferentes disciplinas, quienes a lo largo de las últimas décadas han tratado de generar consensos ante este término que de acuerdo con Kottak (2006) “la cultura lo abarca todo” (p.46). Una de las definiciones más aceptadas es la de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que declara que:

La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los

derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (UNESCO, 1982, p.7).

Esta visión integradora de la cultura deslegitima por completo la concepción de saberes factuales a la que se ha reducido en el aula de LE, por lo que el papel de esta no es temático o informativo, sino que junto a la lengua conforma el sistema binario que da vida al aula de LE. Por tal razón, en la enseñanza de LE, Gonzáles Plascencia (2019) propone entender a la cultura como los significados modulados por las expectativas que posee el individuo fruto de su proceso de socialización y de experiencias anteriores, construidos durante la interacción de una persona con otros individuos o con el entorno” (p.76). Así, la cultura en el aula de LE ya no es concebida como un repositorio de características de una comunidad, sino que los significados son construidos durante la interacción de los individuos con la realidad, donde estos crean, transforman o rechazan los símbolos culturales (Gonzáles Plascencia, 2019). Estos símbolos culturales propios de una cultura u otra se encuentran estrechamente relacionados en el aula de LE, ya que, gracias a la globalización, a los medios masivos de comunicación, a las redes sociales, han permitido la interconexión entre individuos de diferentes lugares del mundo. En consecuencia, el aprendiente no solo debe saber comunicarse en un contexto específico, sino también tiene que reconocer los diferentes paradigmas culturales propios de una comunidad, y ser crítico frente a estos a partir de su propia cultura, es decir, llevar a cabo una comunicación intercultural. Así, esta necesidad del aprendiente de la sociedad contemporánea ha llevado a la consolidación en los últimos años del concepto de competencia intercultural (CI).

Al igual que la cultura, ha sido un desafío definir a la CI, de modo que Gonzáles Plascencia (2019) ha recolectado un total de 17 definiciones de diversos teóricos a lo largo de las últimas décadas. Una de estas definiciones es la propuesta por Vilà Baños (2005) que menciona que la CI es “el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un

contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (p.144). Para Fantini y Tirmizi (2006), la CI es “a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (p.12). Por otro lado, Spitzberg (1989, 1997, 2012) declara que se debe concebir a la CI como una impresión en lugar de una capacidad inherente (competencia comunicativa), donde los interlocutores valorizan de la actuación concreta de ellos mismos (González Plascencia, 2019). Finalmente, Byram (1997) hace una distinción entre CI y CCI (competencia comunicativa intercultural). De acuerdo con este autor, en la competencia intercultural:

Individuals have the ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e., of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact (p.70).

Por otro lado, introduce el término de CCI, donde:

Someone is able to interact with people from another country and culture in a foreign language. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as mediator between people of different cultural origins (p.71).

Por tanto, el término que se optará en el presente trabajo será Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) para referirse al proceso comunicativo entre dos personas (aprendientes) de diferentes países y culturas.

Una de las bases de la CCI es el concepto de hablante intercultural, que entra a reemplazar el concepto del hablante nativo dentro de la enseñanza de LE. En lugar de acompañar al estudiante a que se comporte comunicativamente como un hablante nativo de la lengua meta, se acompaña a la formación de un estudiante que sea capaz de interactuar con el otro, donde pueda intercambiar y mediar con las diferentes perspectivas de los interlocutores. Byram (1997) menciona que:

Tiene la habilidad de interactuar con ‘otros’, aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, mediar entre perspectivas

diferentes, y ser consciente de sus evaluaciones de la diferencia [...] es capaz de negociar un modo de comunicación e interacción satisfactorio para sí mismo y para los demás, y es capaz de actuar como mediador para gente de orígenes culturales diferentes. Su conocimiento de otra cultura está unido a su competencia lingüística a través de su capacidad de usar la lengua de forma adecuada —competencia sociolingüística y competencia discursiva— y su conciencia de los significados específicos, valores y connotaciones del lenguaje. También tiene una base para adquirir nuevos entendimientos culturales como consecuencia de las habilidades que ha adquirido (p. 71).

El hablante intercultural no solo reconoce las perspectivas sobre el mundo de una comunidad en particular, sino que también es consciente de las perspectivas particulares de su propia cultura, y empezar así, un diálogo de carácter transformativo a nivel interpersonal con sus propias concepciones, a nivel intrapersonal con la comprensión de sus relaciones con el otro, y a nivel del entorno con la integración y andamiaje de los nuevos significados. Como consecuencia, el hablante intercultural está en un constante cambio, permitiéndole la construcción de una cosmogonía pluricultural.

Byram (1997) propone un modelo de la CCI que está integrado por la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia intercultural. Esta última está compuesta por cinco saberes (Figura 1): *savoirs* que se refiere a los conocimientos de uno mismo y del otro, *savoir comprendre* y *savoir apprendre* se refieren a las destrezas: la primera se refiere a la habilidad de interpretación y relación de documentos de otra cultura y la segunda a la habilidad de aprender nuevos conocimientos de una cultura y de operarlos en una situación interactiva de comunicación. *Savoir être* alude a las actitudes del individuo frente a su propia cultura como a la cultura del otro. Finalmente, *Savoir s'engager* se define como “an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries” (Byram, 1997, p.53), es decir, la conciencia crítica intercultural. Este último saber afecta las dimensiones cognitivas, procedimentales y afectivas del aprendiente, y se configura como el elemento más trascendental del modelo (Gonzáles Plascencia, 2019).

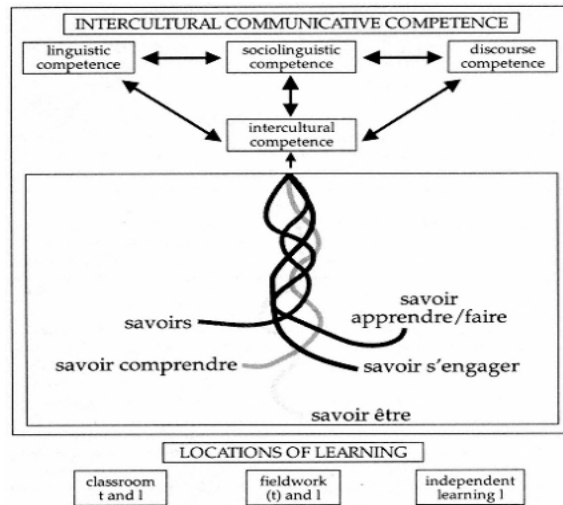


Figura 1. *Competencia comunicativa intercultural*

Nota. Tomado de Byram (1997)

El aprendizaje colaborativo y COIL

Las herramientas de telecolaboración en el aula facilitan el aprendizaje colaborativo, enfoque pedagógico que se inscribe dentro del paradigma pedagógico socioconstructivista (Bruffee, 1993), donde el conocimiento es concebido como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción cognitiva entre pares (Roselli, 2016). En este paradigma, el aprendiente es el protagonista de la construcción de sus conocimientos, a partir de su comprensión individual y subjetiva de la realidad, y de la transferencia del contexto al individuo, por lo que se configura un proceso bidireccional donde la persona aprende del entorno y es capaz de influir en él (Bilbao et al., 2019). Así, en el aprendizaje colaborativo, los estudiantes se convierten en agentes críticos de su proceso de aprendizaje, por lo que son capaces de reflexionar acerca de la realidad de su contexto y la de sus pares, a partir de una mirada crítica frente a los retos que estas puedan suponer. Dentro del aprendizaje colaborativo a partir de la mediación de herramientas de telecolaboración, han surgido diferentes metodologías a nivel curricular, en especial en el aula de LE, puesto que, según Ceo-Difrancesco y Bender-Slack (2016), “virtual connections offer a unique opportunity for language educators to integrate global learning, social justice, and intercultural communication into course design” (p.150). Así:

El Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, Collaborative Online International Learning) se trata de un enfoque que, como parte de la clase, conecta a estudiantes y profesores de diferentes culturas para aprender, discutir y colaborar entre sí. Los profesores participan en el diseño de la experiencia y los alumnos en la ejecución de las actividades diseñadas. El COIL se vuelve parte de la clase, lo que permite que todos los estudiantes tengan una experiencia intercultural significativa dentro de su curso de estudio. (Suny COIL Center, s.f).

La metodología COIL se configura como un enfoque donde en un primer momento se emparejan dos instituciones de educación superior y dos profesores que, a través del análisis curricular de sus clases, encuentran un punto en común que los motiva a planear y diseñar el trabajo colaborativo virtual. Y en un segundo momento, los estudiantes desarrollan de manera activa el trabajo colaborativo propuesto a través de actividades asíncronas y sincrónicas con sus pares (Figura 2). En consecuencia, entran en juego dos culturas y lenguas que demarcan las dinámicas del módulo y delimitan su extensión, que puede durar todo un semestre, o entre 5-7 semanas que es lo más usual.

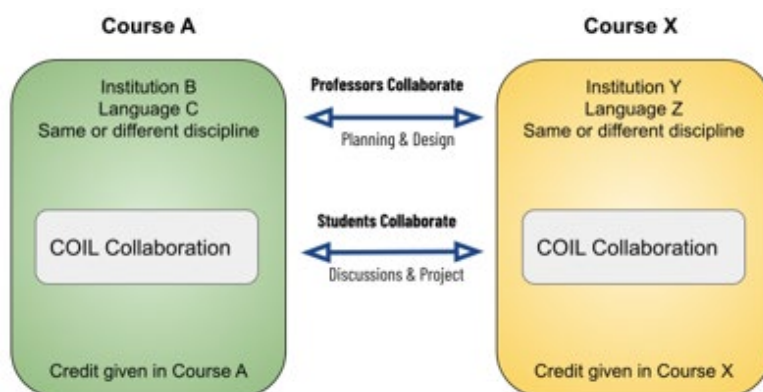


Figura 2. Relacionamientos en COIL

Nota. Tomado de Suny COIL Center (s.f)

Un módulo COIL está compuesto de 3 grandes etapas: planeación, ejecución y evaluación (Figura 3). En la etapa de planeación los dos profesores entran en contacto, buscan puntos en común, determinan la línea transversal del trabajo, establecen las distintas actividades, las plataformas que se emplearán, y el tiempo

de realización. Luego, la etapa de ejecución contiene 4 momentos: el primer momento son los rompehielos, que son pequeñas actividades de forma asíncrona, cuyo objetivo es comenzar la construcción de identidad y confianza del grupo; en el segundo momento, se realizan discusiones comparativas que sirven como preámbulo para la organización de los equipos de trabajo; el tercer momento es el desarrollo del proyecto de trabajo colaborativo; y en el cuarto momento se realizan las presentaciones de los proyectos y las reflexiones del módulo. Finalmente, en la tercera etapa, tanto los profesores como los estudiantes realizan la evaluación del módulo.

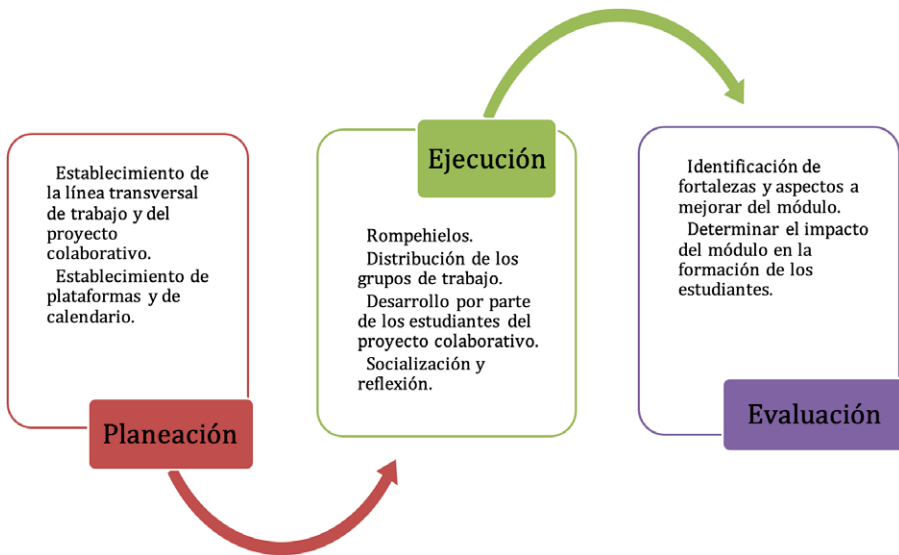


Figura 3. Fases COIL

Nota. Elaboración propia

Así a través del desarrollo del módulo, de acuerdo con Villar-Onrubia y Rajpa (2016), COIL permite ayudar a los estudiantes a desarrollar “a series of attributes, qualities or competences that may enable them to address the challenges of living and working in contemporary societies – as citizens and professionals – and to assume associated responsibilities” (p.2). Dentro de estas competencias, COIL permite a pesar de su fugacidad, el desarrollo de la CCI, puesto que en la interacción se develan diferentes paradigmas culturales que los participantes deben reconocer y aprender para así, lograr interactuar con sus pares.

Metodología

La presente investigación se inscribe en el paradigma de la investigación-acción (I-A) pedagógica, enfoque cualitativo que presenta tres fases:

La reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases. (Restrepo Gómez, 2002, p.5).

Fases e instrumentos

La primera fase o diagnóstico corresponde a la identificación de las dificultades presentes en el aula, resultado de la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad contextual de los estudiantes (Restrepo Gómez, 2016). Para la presente investigación, se llevó a cabo una triangulación metodológica a través de la implementación de 3 instrumentos tanto de carácter cualitativo como cuantitativo: entrevistas, diarios pedagógicos y un cuestionario de entrada. Para fines de este artículo, sólo se enfocará en la encuesta inicial, realizada en Google Forms, donde se les preguntó a los estudiantes acerca de sus experiencias interculturales y con la metodología COIL.

Por otro lado, la fase de planeación y ejecución corresponde a la reconstrucción de la práctica docente, es decir, la construcción y desarrollo de una práctica alternativa más efectiva (Restrepo Gómez, 2016). Así, se llevó a cabo la implementación de la metodología COIL (Collaborative Online International Learning), que se dividió a su vez en 3 fases: rompehielos, emparejamiento y trabajo por grupos, y socialización y evaluación de los diferentes productos virtuales de los estudiantes. Para esto se utilizaron herramientas de aprendizaje colaborativo como Google Classroom y Mentimeter, así como plataformas de reuniones virtuales.

La tercera fase de la metodología de I-A es la evaluación, que se refiere a “la validación de la efectividad de la práctica alternativa, o la constatación de su capacidad práctica para lograr bien los propósitos de la educación” (Restrepo Gómez, 2006, p.52). Esta tercera fase de COIL coincide con la última fase de la I-A donde se evaluaron los resultados respecto a la competencia intercultural y a la implementación de la metodología COIL, a través de un cuestionario de salida y la utilización de un diario de campo.

Población

La población con la que se trabajó la constituyen 45 participantes que se discriminan de la siguiente manera: 27 participantes son estudiantes de primer semestre del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas (Colombia) y que cursan la asignatura de Introducción a la fonética y fonología; 11 estudiantes del CELES de niveles B1 (3) y nivel B2 (9); 5 profesoras voluntarias del CELES que son estudiantes del Programa de Letras de la Universidad Federal de Viçosa; y tres profesores orientadores de COIL, 2 de Colombia y 1 de Brasil.

Restando a los 3 profesores organizadores, se obtiene que los participantes totales de COIL son 42 estudiantes (Tabla 1), siendo el 62% de nacionalidad colombiana y el 38% de nacionalidad brasileña. En lo que respecta a la edad, y de acuerdo con la división por generaciones de Moreno Fernández (1998), el 76,2 % hace parte de la generación joven, es decir, aquella que tiene entre 18 y 24 años. Sin embargo, dentro de los estudiantes brasileños, la generación adulta y vieja representa un 31.25%, la generación intermedia 25% y la generación joven 43.75%, por lo que se puede afirmar que el 56.25% de los estudiantes son mayores de 30 años. Por otro lado, a lo que respecta a la variable de sexo, el 73,8% del total de participantes son mujeres y el 26,2 % son hombres.

Tabla 1. Variables sociales de los participantes

Nacionalidad Sexo Edad	Brasileña		Colombiana		Total
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
Generación Joven (18-24 años)	-	7	8	17	32
Generación Intermedia ¹ (30 – 35 años)	2	2	1	-	5
Generación adulta (36 -55 años)	-	3	-	-	3
Generación vieja (>50)	-	2	-	-	2
	2	14	9	17	
Total	16		26		42
	Mujeres 31		Hombres 11		

Nota. Elaboración propia

Resultados y discusión

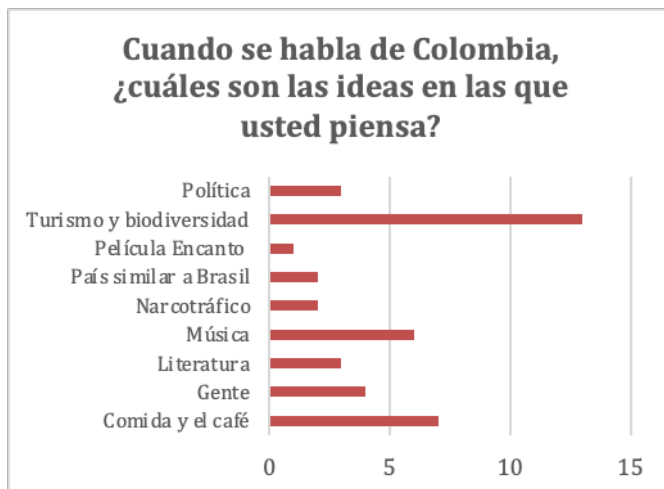
Diagnóstico

Encuesta

La encuesta se realizó a través de la plataforma Google Forms. En esta encuesta se indagó acerca de las experiencias interculturales, así como los estereotipos y conocimientos acerca de Brasil y Colombia.

La primera pregunta era si los participantes habían tenido alguna experiencia COIL. La respuesta fue que el 100% de los participantes no habían tenido experiencias COIL, por lo que el objetivo de implementar por primera vez esta metodología dentro del centro de extensión es viable. Se preguntó también por las ideas o estereotipos que los participantes tenían sobre el otro país de conexión. En el caso de Colombia, se obtuvieron los siguientes resultados (Gráfica 1):

¹ La generación intermedia va desde los 25 a los 35 años, sin embargo, para efectos de la tabla el rango se ubicó a propósito entre los 30 y los 35 años.

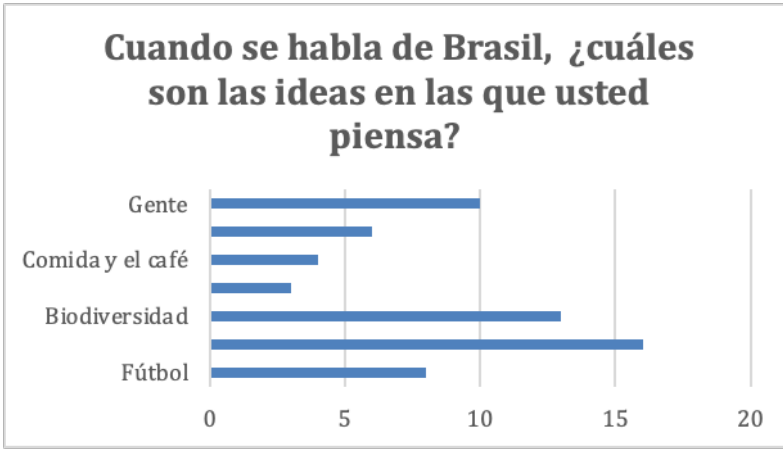


Gráfica 1. Percepciones sobre Colombia de los estudiantes brasileños

Nota. Elaboración propia

En términos de estereotipos, se puede observar algo muy positivo y es que los participantes brasileños identificaron a Colombia por su biodiversidad, su gastronomía, y por su música, lo que hace perder fuerza al típico estereotipo de narcotráfico, que, aunque está presente, su frecuencia es poca. También, es interesante que los brasileños reconozcan a Colombia por el carisma de su gente, y que asimilan al país con Brasil.

Por otro lado, los participantes colombianos contestaron lo siguiente respecto a sus ideas de Brasil (Gráfica 2):



Gráfica 2. Percepciones sobre Brasil de los estudiantes colombianos
Nota. Elaboración propia

Una de las ideas que más se asocia a Brasil es la ciudad de Río de Janeiro, y sus atracciones turísticas como el Cristo Redentor, las playas de Copacabana, y sobre todo por el los Carnavales. También, los estudiantes colombianos reconocen a Brasil por su biodiversidad y por su pasión por el fútbol. Al igual que sucedió anteriormente con las ideas de Colombia, los estudiantes de este país asocian a Brasil por su gente alegre y simpática.

Finalmente, en la encuesta se preguntó sobre el conocimiento de los participantes sobre sus conocimientos o ideas sobre las ciudades: Manizales para los brasileños y Viçosa para los colombianos. Esto reflejó que el 100% de los participantes de ambas nacionalidades desconocen totalmente la existencia de las dos ciudades. Esto da soporte a la pertinencia de conocer estas ciudades a través del módulo COIL por medio de aspectos culturales.

Acción

Etapas de planeación

La etapa de planeación se llevó a cabo durante 4 semanas. Aquí, se pusieron en contacto a través de correos electrónicos y múltiples encuentros sincrónicos vía Meet los profesores de Introducción a la fonética y fonología de la Universidad de Caldas y de español como Lengua Extranjera de la Universidad Federal de Viçosa. En estas reuniones, se estableció que el trabajo colaborativo sería en torno a la comparación

de los aspectos culturales entre Manizales y Viçosa, o entre las ciudades natales de los participantes. Por tanto, se establecieron las siguientes fases y actividades:

Etapas rompehielos y aplicación de encuesta de entrada

La etapa rompehielos tiene como objetivo principal la construcción de la identidad del grupo COIL de manera asíncrona. Aquí, los estudiantes tienen su primer contacto por medio de pequeñas actividades de conocimiento personal, con el objetivo de adecuar el ambiente para el trabajo colaborativo que se aproxima. Esta etapa duró dos semanas y se utilizó la plataforma Google Classroom, donde se puede interactuar de manera asíncrona a través de comentarios escritos, audios, videos e imágenes. En la primera semana, se propuso como rompehielos responder a través de un audio de duración libre unas preguntas sobre su vida personal, como: ¿cómo es la ciudad donde naciste?, ¿qué estudias?, ¿siempre quisiste estudiar eso?, ¿qué te gusta hacer en tus tiempos libres? Y en la semana dos, se propuso que los estudiantes debían compartir a los demás sobre su lugar favorito de la ciudad y contarles la razón de ello a través de un comentario escrito, cuya extensión es libre.

Etapas de emparejamiento

En medio de la semana 2, los profesores COIL conformaron 16 equipos de trabajo entre parejas y tríos, y a cada equipo se le asignó una temática cultural diferente, entre ellas gastronomía, arte (cine, literatura, pintura), música y festividades. La temática cultural es el eje central del trabajo colaborativo que los participantes debían realizar.

Etapas de trabajo colaborativo

Encuentro sincrónico general

La etapa de trabajo colaborativo inició en la semana 3 con un encuentro sincrónico vía Zoom, donde se reunieron los estudiantes de la Universidad de Caldas y los estudiantes de la Universidad Federal de Viçosa con sus respectivos docentes. Este encuentro tenía como objetivos posibilitar un espacio donde los estudiantes pudieran expresar sus expectativas sobre el proyecto y crear identidad de grupo entre los integrantes del proyecto COIL. Así, durante el encuentro se utilizaron plataformas interactivas como Mentimeter y Padlet para socializar entre los miembros. A continuación, se presenta la lluvia de ideas hecha por los participantes en Mentimeter (Figura 4), donde se les preguntó sobre lo que esperaban del módulo.

¿Qué te inspira tener este encuentro? ¿Qué esperas de este?



Figura 4. Lluvia de ideas Mentimeter – encuentro sincrónico

Nota. Elaboración propia

Aquí, se debe resaltar que las palabras que más se repitieron son cultura, aprendizaje, intercambio, conocimiento y diversidad, 5 palabras clave que apuntan a los objetivos del módulo respecto a la CCI.

Encuentro sincrónico por grupos

Entre la semana 4 y la semana 6, los estudiantes se reunieron al menos una vez por semana de manera sincrónica, con un mínimo de duración de 20 minutos, a través de las plataformas de Zoom o Meet. Por otro lado, estos encuentros tuvieron 2 partes: una primera parte conversacional y una segunda parte de trabajo de la temática específica. En el momento conversacional, se les brindó a los estudiantes algunas preguntas orientadoras. A continuación, se muestran las temáticas y productos trabajados (Tabla 2):

Tabla 2. *Temáticas y productos trabajados*

Semana	Temática conversacional	Producto
4	¿Cómo es la familia colombiana vs la familia brasileña?	Collage alusivo a la temática cultural y con nombre del equipo
5	¿Cuáles son las historias de espantos más famosas de tu ciudad?	Reel sobre 5 cosas que no sabías de Manizales (lo presenta el estudiante de Brasil) y de Viçosa (estudiantes de Colombia)
6	¿Cuáles son las características que debe tener el próximo presidente/ un buen presidente?	Infografía donde se muestran las diferencias culturales entre Colombia (Manizales) y Brasil (Viçosa)

Nota. Elaboración propia

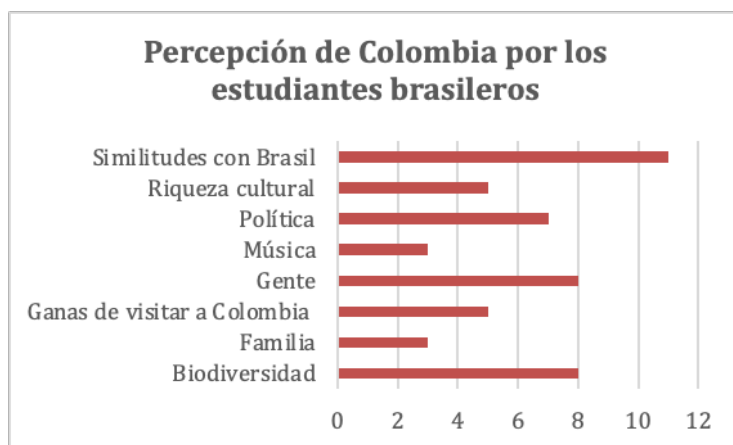
A continuación, se muestran dos infografías (Figuras 5 y 6) que fueron elaboradas por dos grupos COIL. En ellas se pueden observar cómo los estudiantes reconocen y plasman algunas características que son similares y otras que son diferentes entre la cultura brasileña y colombiana, por ejemplo, en el aspecto gastronómico y musical.



Figuras 5 y 6. Infografías culturales sobre diferencias y similitudes entre Colombia y Brasil
Nota. Elaboración propia

Evaluación

La fase de evaluación tanto de COIL como del proyecto investigativo se llevó a cabo a través de una encuesta de salida. A partir de la oportunidad de conocer aspectos de otra cultura, se les preguntó a los estudiantes, como en la encuesta de entrada, sobre sus percepciones, ahora nuevas, tanto de Colombia como de Brasil. Después de COIL, los estudiantes tienen las siguientes percepciones sobre Colombia (Gráfica 3):

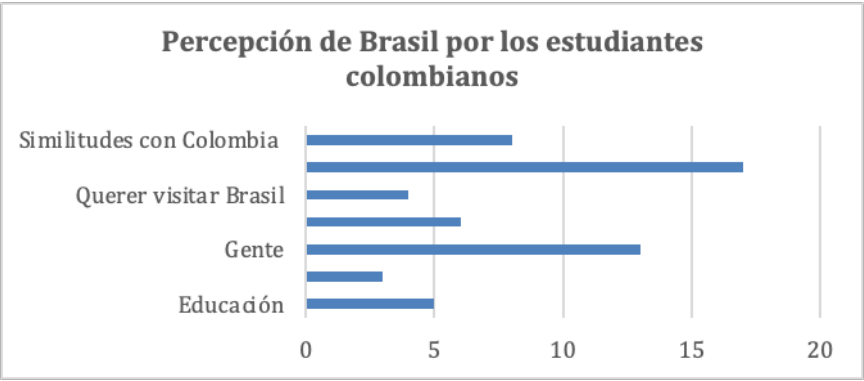


Gráfica 3. Percepción de Colombia por los estudiantes brasileños

Nota. Elaboración propia

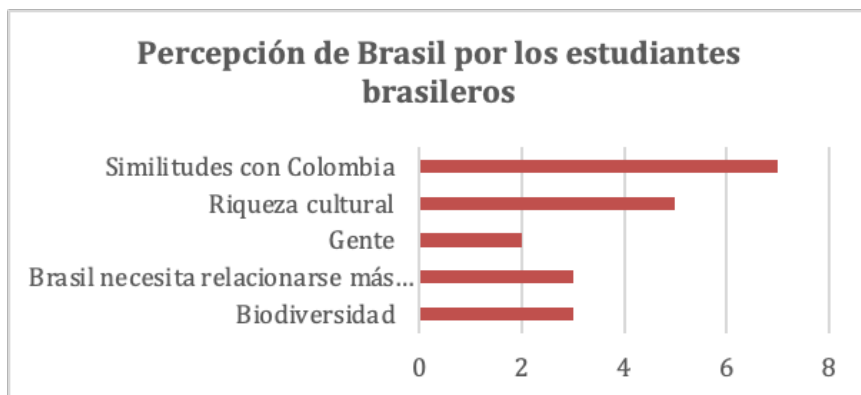
Respecto a la encuesta diagnóstica, hubo un aumento significativo del 450% en la categoría de que Colombia tiene similitudes con Brasil, pasando de 2 respuestas a 11. Esto refleja que los estudiantes brasileños pudieron encontrar puntos en común entre su cultura y la colombiana. También, se puede destacar que las percepciones de Colombia por su gente ocupan el segundo lugar en términos de frecuencia, por lo que subió dos lugares respecto a la encuesta de entrada y duplicó sus respuestas en esta categoría. Otra percepción que aumentó fue sobre la política, de 3 a 7 respuestas, percepción que cobró relevancia motivada por el periodo electoral que tuvo Brasil durante el mes de octubre de 2022. Finalmente, se destaca el surgimiento de una nueva categoría sobre ganas de visitar a Colombia, y la desaparición del estereotipo del narcotráfico.

La percepción con mayor frecuencia de los estudiantes colombianos de Brasil fue sobre su riqueza cultural y su folklore (Gráfica 4). Esto hace contraste con la encuesta de entrada, donde la percepción más comentada fue asociar al país con Rio de Janeiro y sus carnavales, es decir, que este estereotipo se enriquece, y ya no solo esta ciudad, sino las diversas manifestaciones culturales del país, como sus músicas, bailes, etc. También, en esta encuesta de salida, aparecieron nuevas categorías como las similitudes que tiene Brasil con Colombia, que fue la tercera con mayor frecuencia, política, educación y querer visitar al país.



Gráfica 4. *Percepción de Brasil por los estudiantes colombianos*
Nota. Elaboración propia

Por otro lado, se les preguntó a los participantes sus percepciones de su propio país (Gráfica 5):

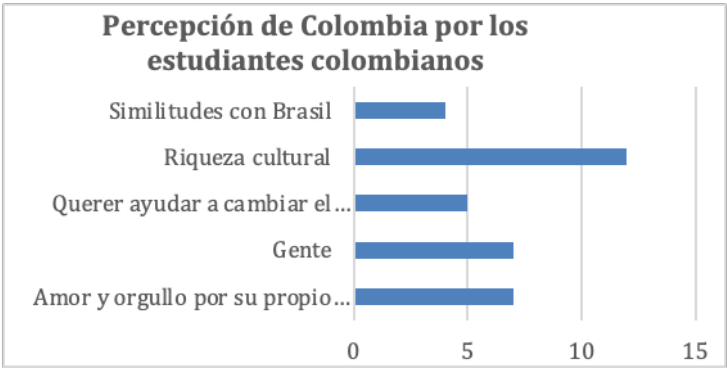


Gráfica 5. *Percepción de Brasil por los estudiantes brasileños*

Nota. Elaboración propia

Los brasileños destacaron nuevamente las similitudes que tienen con Colombia, su riqueza cultural, y, además, expresaron que Brasil debería relacionarse más con los países hispanohablantes, puesto que perciben que estas conexiones podrían fortalecerse más.

Por parte de los colombianos (Gráfica 6), se destacó la riqueza cultural del país, aspecto con la mayor frecuencia. También, hay dos categorías que surgieron en esta sección, la primera fue un sentimiento de amor y orgullo por su país, y el querer ayudar a cambiar el país. Estas dos categorías se pueden clasificar dentro del saber comprometerse del módulo de la competencia intercultural de Byram (1997), donde los participantes toman partido respecto a la realidad en que viven, y buscan involucrarse más en esta.



Gráfica 6. *Percepción de Colombia por los estudiantes colombianos*
Nota. Elaboración propia

Continuando con las percepciones de los estudiantes, se indagó sobre el conocimiento que ellos tenían de las ciudades de Manizales y Viçosa (Gráficas 7 y 8), con el fin de realizar el contraste con la encuesta de entrada, donde el 100% de los participantes tanto de Brasil como de Colombia, desconocían totalmente las ciudades en cuestión. A continuación, se presentan los resultados:



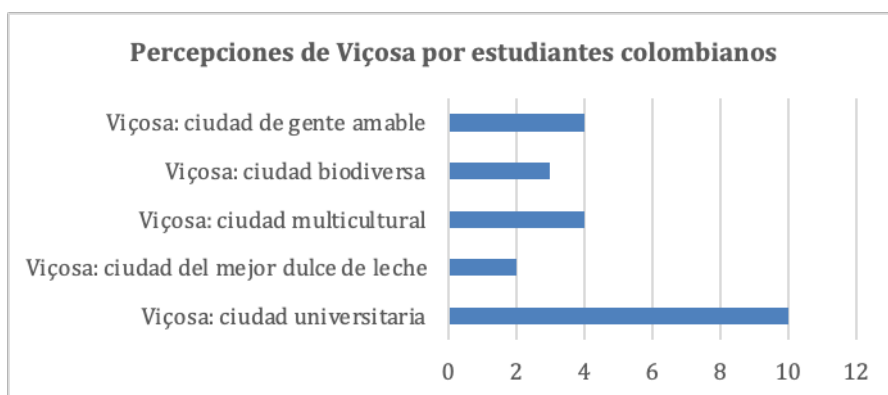
Gráficas 7 y 8. *Conocimiento sobre Viçosa y Manizales*
Nota. Elaboración propia

Respecto al conocimiento de Viçosa por parte de los estudiantes colombianos, este aumentó un 8500%, y el conocimiento sobre Manizales aumentó un 10000%, todos los estudiantes brasileños saben ahora algo sobre esta ciudad. Y este conocimiento se ve reflejado en la construcción de las siguientes percepciones de las ciudades (Gráficas 9 y 10):



Gráfica 9. *Percepciones de Manizales por los estudiantes brasileños*

Nota. Elaboración propia



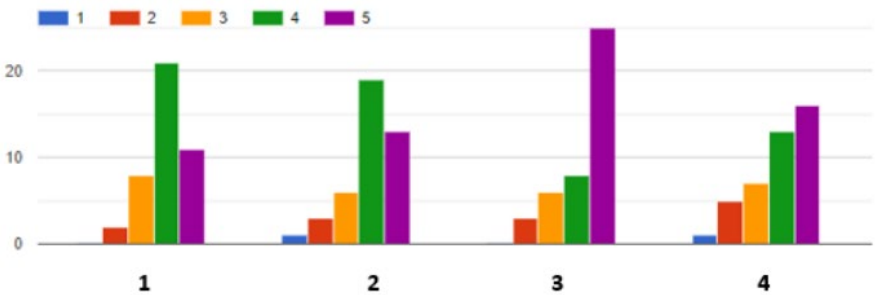
Gráfica 10. *Percepciones de Viçosa por los estudiantes colombianos*

Nota. Elaboración propia

Dentro de estas percepciones, se puede destacar que ambos grupos de participantes reconocen que tanto Manizales y Viçosa son ciudades universitarias, concepto que fue el punto de partida en la consolidación del módulo. Por otro lado, los estudiantes de Brasil destacan a Manizales como una ciudad cultural, cafetera y de clima variado. Los estudiantes de Colombia destacan que Viçosa es una ciudad multicultural, puesto que recibe muchos estudiantes extranjeros, y de gente amable.

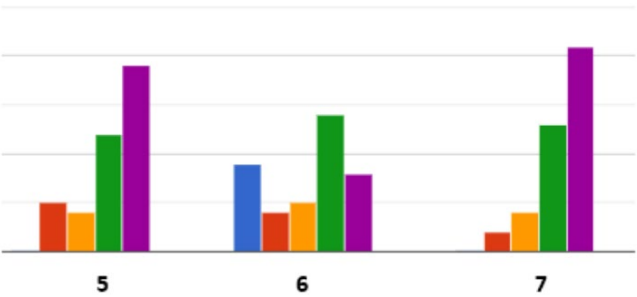
Finalmente, se les pidió a los participantes que evaluaran de 1 a 5, (siendo 1 muy bajo y 5 muy alto), diferentes consignas relacionadas con los logros después de la experiencia COIL, que se presentarán a continuación (Gráfica 11):

1. Por favor, califica los siguientes enunciados de 1 a 5, siendo 1 muy bajo y 5 muy alto, teniendo en cuenta lo que conseguiste después de la experiencia COIL.



Gráfica 11. Logros después de la experiencia COIL

Nota. 1. He adquirido habilidades interpersonales para interactuar con personas de diferentes culturas. 2. Aprendí a adaptarme a nuevas situaciones comunicativas. 3. Aprendí y comprendí otras formas de ver el mundo. 4. Creí en madurez y confianza en mí mismo para interactuar en un contexto intercultural



5. Tengo una mayor comprensión de las diferentes culturas. 6. Mejoré en la habilidad de comunicarme en un idioma extranjero. 7. Obtuve una perspectiva diferente de la cultura brasileña/colombiana

Nota. Elaboración propia

Así, se puede observar que el 76.2% de los participantes reconoce, dentro de un rango de 4 a 5, haber adquirido habilidades interpersonales para interactuar con personas de otras culturas. Este mismo porcentaje y rango de los participantes, también aprendió a adaptarse a nuevas situaciones comunicativas. Por otro lado, el 59.5% de los estudiantes aseguran haber aprendido a ver el mundo de otras formas en un rango muy alto, y el 19% en un rango alto. Respecto a la madurez y

confianza para interactuar en un contexto intercultural, el 69% consideraron que crecieron significativamente en un rango alto y muy alto. El 76.2% de los participantes reconocieron que después del módulo COIL tienen una mayor comprensión de las diferentes culturas, y el 83.3% confirmaron que obtuvieron una perspectiva diferente de la cultura brasileña y colombiana.

Conclusiones

Después de analizar los resultados, se puede concluir que la implementación de la metodología COIL es un acierto a la hora de desarrollar y fortalecer tanto la CI como la CCI, y a su vez, gracias a los instrumentos aplicados, se refleja que hay una gran aceptación por parte de los estudiantes sobre las bondades de esta metodología. Los estudiantes tanto de Brasil como de Colombia reconocen y valoran los referentes culturales del otro. Esto se ve reflejado en el cambio de percepciones de una etapa a la otra, donde se pasa de unas ideas estereotípicas a la consolidación de otras ideas, a través del reconocimiento de similitudes entre ambos países, del folklore y del carisma de sus personas. Además, se puede evidenciar el fortalecimiento de la imagen positiva por parte de los estudiantes colombianos de su propio país y cultura, lo que refleja un fortalecimiento de su CI. También, se puede concluir que gran parte de los participantes reconocen puntos en común entre Manizales y Viçosa, como que son ciudades universitarias; concepto que fue clave al inicio de la planeación del módulo.

También, se debe continuar con el fortalecimiento interinstitucional entre los programas de lenguas de la Universidad Federal de Viçosa y la Universidad de Caldas para poder internacionalizar los respectivos currículos y fortalecer la formación de sus estudiantes, por lo que COIL puede ser una excelente herramienta para llevar a cabo este objetivo. Finalmente, se concluye que la implementación de la metodología COIL es una buena herramienta que se debe tener en cuenta para la internacionalización del currículo de los diferentes programas de la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11(12), 157–170.
- Barro, A., Jordan, S., y Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo, en M. Byram, y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 82-103). Cambridge University Press.
- Bilbao, N., Perea, F. y Pogré, P. (2019). *Antecedentes pedagógicos del marco de enseñanza para la comprensión*. TeseoPress.
- Bruffee, K. (1993). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Johns Hopkins University Press
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zarate, G. (1996). Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context. *Language Teaching*, 29, (4), 239–243. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008557>
- Byram, M. y Fleming, M. (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Editorial Edinumen.
- Ceo-DiFrancesco, D. y Bender-Slack, D. (2016). Collaborative Online International Learning: Students and Professors Making Global. En A. Moeller (Ed.), *Fostering Connections, Empowering Communities, Celebrating the World* (pp.151-174). Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Strasbourg: Consejo de Europa (1.a Ed.). Instituto Cervantes.
- Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence* [Reporte de Proyecto de investigación]. Federation of the Experiment in International Living.
- González Plascencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang
- Hall, E. (1989). *El lenguaje silencioso*. Editorial Alianza.
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Instituto Cervantes.

- Instituto Cervantes. (2022). «Competencia comunicativa». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Kottak, C. (2006). *Introducción a la antropología cultural* (5ª. Ed.). McGraw-Hill.
- Letelier, P. (2008). La cultura: un buen camino para el aprendizaje del español. En S. Saz (Ed.), *Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo*. (pp.205-210) Imagraf Impresores.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners, en D. Buttjes y M. Byram. (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 136-158). Multilingual Matters.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4ª ed.). Editorial Ariel.
- Muñoz Velasco, M. y Valencia Ochoa, S. (2017). *El impacto de las actividades de telecolaboración en el desarrollo de la habilidad oral en estudiantes de tercer semestre de ingeniería industrial* [Trabajo de grado, Universidad del Valle].
- Nishio, T., Fujikake, C. y Osawa, M. (2020). Language learning motivation in collaborative online international learning: an activity theory analysis. *Journal of Virtual Exchange*, 3, 27-47. <https://doi.org/10.21827/jve.3.35780>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1982). *Declaración de México sobre las Políticas Culturales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>
- Restrepo Gómez, D. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, 42, 92-101. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2006/iss42/11/>
- Risager, K. (2007). Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599613>
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219–280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

- Spitzberg, B.H. (1989). Issues in the Development of a Theory of Interpersonal Competence in the Intercultural Context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241–268. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90012-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90012-6)
- Spitzberg, B. (1997). A Model of Intercultural Competence, en L. Samovar y R. Porter (Eds.), *Intercultural Communication: A Reader* (pp. 379-391). Wadsworth Language Learning.
- Spitzberg, B. (2012). Axioms for a Theory of Intercultural Communication Competence, en L. Samovar, R. Porter y E. McDaniel (Eds.), *Intercultural Communication: a reader* (pp. 424-435). Wadsworth Language Learning.
- Suny COIL Center. (s.f.). *Suny COIL Center*. Recuperado el 28 de octubre, 2022, desde <https://online.suny.edu/introtocoil/>
- Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Villar-Onrubia, D., y Rajpal, B. (2016). Online international learning: Internationalising the curriculum through virtual mobility at Coventry University. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20(2–3), 75–82. <https://doi.org/10.1080/13603108.2015.1067652>