



ISSN 1856-0350
ISSN en ligne 2257-8595

Examen de las opiniones de futuros profesores de francés sobre su participación en un proyecto telecolaborativo internacional de escritura de relatos multilingües digitales

Sabrina Priego

Université Laval, Québec, Canada

sabrina.priego@lli.ulaval.ca

<http://orcid.org/0000-0003-0882-5456>

Reçu le 12-01-2022 / Évalué le 07-03-2022 / Accepté le 23-06-2022

Analyse des opinions des futurs enseignants de français sur leur participation à un projet international de télécollaboration d'écriture d'histoires multilingues numériques

Résumé

L'objectif de cette étude était d'examiner les opinions de futurs enseignants de français langue seconde (FLS) ou langue étrangère (FLE) concernant leur participation à un projet international (Québec-Espagne) de télécollaboration pour la création d'histoires multilingues numériques. En équipes, les futurs enseignants des deux classes internationales ont écrit ensemble des histoires en français qui ont ensuite été traduites dans d'autres langues parlées par les participants et publiées sur la plateforme Wix. Grâce à un questionnaire administré à la fin du projet, le processus d'écriture des histoires, le travail d'équipe et l'opinion générale du projet ont été analysés. Les résultats ont montré que la production d'histoires multilingues numériques a permis aux participants de développer différentes compétences didactiques. Afin de mieux comprendre les tensions apparues au cours du projet, les résultats sont discutés sous l'angle de la théorie de l'activité (Engeström, 2001).

Mots-clés : formation des enseignants, opinions des enseignants en formation, télécollaboration, histoires multilingues numériques, approches plurielles de l'enseignement des langues

Examen de las opiniones de futuros profesores de francés sobre su participación en un proyecto telecolaborativo internacional de escritura de relatos multilingües digitales

Resumen

El objetivo de este estudio fue examinar las opiniones de futuros profesores de francés como lengua segunda (FLS) o extranjera (FLE) con respecto a su participación en un proyecto telecolaborativo internacional (Quebec-España) de creación de relatos multilingües digitales. En equipos, los futuros docentes de ambas clases

internacionales redactaron de manera colaborativa relatos en francés, los cuales después fueron traducidos a otros idiomas hablados por los participantes y publicados en la plataforma Wix. Por medio de un cuestionario administrado al final del proyecto se analizó el proceso de redacción de los relatos, el trabajo en equipo y la opinión general del proyecto. Los resultados mostraron que la producción de relatos multilingües digitales permitió a los participantes desarrollar diferentes competencias didácticas. Para comprender mejor las tensiones que surgieron durante el proyecto, la discusión de los resultados se lleva a cabo desde la óptica de la teoría de la actividad (Engestöm, 2001).

Palabras clave : formación de profesores, opiniones de los profesores en formación, telecolaboración, relatos multilingües digitales, enfoque plural de la enseñanza de la lengua

Analysis of French pre-service teachers' opinions on their participation in an international telecollaborative multilingual digital storytelling project

Abstract

The objective of this study was to examine the opinions of future teachers of French as a second (FSL) or foreign language (FFL) regarding their participation in an international (Quebec-Spain) telecollaborative project for the creation of digital multilingual stories. In teams, the future teachers of both international classes collaboratively wrote stories in French. Afterwards, the stories were translated into other languages spoken by the participants and later published on the Wix platform. Through a questionnaire administered at the end of the project, the digital multilingual stories' writing process, the teamwork and the general opinion of the project were analyzed. The findings showed that the production of multilingual digital stories helped the participants develop different pedagogical competencies. To better understand the tensions that arose during the project, the results were discussed from the perspective of activity theory (Engestöm, 2001).

Keywords: teacher training, telecollaboration, multilingual digital stories, plural approach to language teaching

Introducción

Según un estudio publicado por *l'Office québécois de la langue française* (2019), el 41.2% de los alumnos a nivel primaria y secundaria en la Isla de Montreal y el 7.1% en las otras regiones de Quebec habla una lengua materna distinta al francés o al inglés, e incluso, muchos de ellos dominan más de una lengua. Este cambio demográfico en las aulas implica transformaciones en el paradigma de la enseñanza del FLS. Una de las propuestas didácticas es lo que se ha denominado “enfoque plural de la enseñanza de la lengua” (*Approches plurielles*, en francés) (Candelier, 2003). En efecto, numerosos estudios han confirmado los efectos positivos de tener en cuenta la lengua materna (L1) de los alumnos alófonos; en particular en lo que

respecta al desarrollo de capacidades metalingüísticas y las posibilidades de transferencia de conocimientos y habilidades entre las lenguas presentes (Cummins, 1978, 2000, 2007). Entre estas iniciativas se encuentra el uso de libros bilingües o plurilingües. Como señala Armand (2012), estos materiales promueven el desarrollo de las habilidades de reflexión, descentración y observación reflexiva del lenguaje.

Para lograr mejorar los enfoques pedagógicos, es necesario interesarse en la formación inicial de los profesores de idiomas para encontrar formas de concienciarlos sobre los fenómenos de transferencia interlingüística y de interdependencia de las lenguas. Lo anterior ha motivado a la autora del presente artículo a incluir, desde el 2014, un proyecto de telecolaboración de escritura de relatos multilingües digitales (*multilingual digital stories*, en inglés) con universidades internacionales en el plan de estudios de una clase sobre el desarrollo de la alfabetización en una lengua segunda (L2) dentro de la licenciatura en Enseñanza del FLS. En dicho curso se estudian las teorías actuales del desarrollo de la alfabetización en una L2 y sus implicaciones para la enseñanza, incluido el uso de la tecnología como herramienta mediadora para el aprendizaje de la lengua. Este artículo describe el proyecto llevado a cabo en el 2016 entre futuros profesores de francés en Quebec y España.

1. La narrativa digital

La narrativa digital (*digital storytelling*, en inglés) es la práctica de combinar tecnologías multimodales como fotografías, textos, música, narraciones de audio y videoclips para producir una historia convincente y profunda (Castañeda, 2013). El proyecto telecolaborativo de escritura de relatos multilingües digitales que se describe en este artículo se apoya en la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 1978, 2007), según la cual las habilidades lingüísticas se transfieren tanto de la L1 a la L2 como de la L2 a la L1. Los estudios en el área del bilingüismo realizados en Canadá demuestran que la valorización e inclusión de la L1 de los estudiantes inmigrantes en la clase de L2 redundan positivamente en el aprendizaje de la L2.

Este proyecto se sitúa también dentro de la perspectiva de las alfabetizaciones múltiples (Cole, Pullen, 2010; Kalantzis, Cope, 2008; Kalantzis, Cope, Zapata, 2020). El concepto de alfabetización ha evolucionado en respuesta al interés por analizar cómo ésta puede preparar a los estudiantes para el mundo cambiante en el que viven (Anstèy, Bull, 2006). Como lo afirmó inicialmente el *New London Group* (1996), con el fin de proporcionar a nuestros estudiantes las habilidades necesarias para comunicarse a través, con y acerca de los nuevos medios en una sociedad multilingüe, la educación en el siglo XXI debe emerger de la transculturalidad y

el multilingüismo. De igual manera, las experiencias y conocimientos tecnológicos con que cuentan los estudiantes constituyen una nueva forma de alfabetización. El *New London Group* acuñó el término de “alfabetizaciones múltiples” para describir dos fenómenos importantes (Kalantzis, Cope, 2008). El primero fue la importancia creciente de la diversidad cultural y lingüística. El segundo fue la influencia de las nuevas tecnologías de la comunicación. En particular, el *New London Group* distingue entre la alfabetización, que se centra únicamente en el lenguaje, y una pedagogía de las alfabetizaciones múltiples que, además de lo impreso, tiene en cuenta los recursos multimodales (imágenes, audio, hipertexto, etc.) que ofrecen el internet y las herramientas tecnológicas. El *New London Group* señala que el punto de partida para el marco de las alfabetizaciones múltiples es la noción de que el conocimiento y el significado están localizados y producidos históricamente, que son artefactos «diseñados» (Kalantzis, Cope, 2008). Apoyándose en esta perspectiva teórica, varios investigadores en el área de la enseñanza de lenguas han sugerido que invitar a los estudiantes a crear sus propios relatos digitales, ya sea individualmente o en grupos, puede proporcionarles una base sólida de alfabetización (p. ej., Castañeda, 2013; Elsner, 2014; Hafner, Miller, 2011), también llamada alfabetización del siglo XXI (Oskoz, Elola, 2014).

En el área de la formación de profesores, la investigación ha demostrado los beneficios de la narrativa digital en el desarrollo de competencias digitales, lingüísticas y colaborativas de los futuros profesores de lenguas (Çetin, 2021; Del Moral, Villalustre, Neira, 2016), así como en la posibilidad de compartir conocimientos, ideas y cultura en formas que la enseñanza tradicional no puede proporcionar (Lee, 2012; Robin, 2008). Sin embargo, estos estudios se han limitado a la escritura de relatos monolingües.

2. La telecolaboración en la formación de profesores de L2

La telecolaboración se define como el intercambio en línea entre personas de diferentes lenguas y culturas en lugares geográficamente distantes (Dooly, 2008; Helm, 2013). En la formación de profesores de lenguas, esta estrategia consiste en establecer actividades de trabajo conjunto virtual diseñadas para compartir conocimientos y mejorar la competencia didáctica de los futuros profesores. Por ejemplo, Dooly y Sadler (2013) llevaron a cabo un proyecto con estas características en la formación de profesores de lenguas con una duración de dos años adoptando un enfoque que integra la enseñanza con y sobre los recursos tecnológicos con el fin de presentar a los futuros docentes métodos innovadores para el aprendizaje de idiomas. Los resultados de este estudio indican que esta forma de intercambio mejoró la competencia didáctica de los participantes y permitió

establecer mejores conexiones entre la teoría y la práctica docente. Asimismo, se han implementado otras iniciativas similares con el objetivo de ayudar a los futuros maestros de lenguas a desarrollar su competencia intercultural. Por ejemplo, el proyecto intercultural de telecolaboración realizado por Keranen y Bayyurt (2006) reunió a profesores en servicio de habla hispana y docentes en formación de habla turca. La lengua de comunicación fue el inglés. Los resultados indican que el proyecto telecolaborativo ayudó a los participantes a desarrollar y a ampliar su comprensión de otras culturas.

La investigación-acción que se reporta en este artículo contribuye a la literatura en esta área al examinar las opiniones de futuros profesores de FLS/FLE con respecto a su participación en un proyecto de telecolaborativo internacional de escritura de relatos multilingües digitales. Para ello, se abordan las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Cuál fue el proceso de escritura y creación de los relatos multilingües digitales?
- (2) ¿De qué manera el trabajo en equipo les ayudó a los futuros profesores a escribir los relatos multilingües digitales?
- (3) ¿En qué grado la participación en un proyecto telecolaborativo internacional de escritura de relatos multilingües digitales contribuyó en la formación inicial de profesores de FL2/FLE?

3. Marco teórico: la teoría de la actividad

La teoría de la actividad ofrece un marco teórico apropiado para examinar cómo interactúan los miembros de grupos internacionales para co-construir relatos multilingües digitales (Priego y Liaw, 2017). Un sistema de actividad es un medio para analizar conceptualmente cómo los recursos sociales y materiales permiten o limitan lo que los estudiantes de manera individual o en grupos pueden lograr (Engeström, 2001). La teoría de la actividad fue iniciada por Vygotsky (1978) en la década de 1920 y principios de 1930. Fue desarrollada más tarde por Leont'ev (1978) y Engeström (1991, 2001).

En el modelo de Engeström de 1991(ver Figura 1)¹, la actividad se ve en términos de cómo el individuo (sujeto) realiza una serie de acciones para lograr un objetivo (objeto). Para ello se ayuda de una serie de herramientas que le sirven de mediación entre el sujeto y el objeto. La actividad, que está determinada por su objeto, se ve afectada por la participación del individuo en la comunidad a la que pertenece. La relación del individuo con esta comunidad está mediada por una serie de reglas o convenciones implícitas o explícitas, y por las herramientas puestas a disposición de esta comunidad. Además, la relación de la comunidad con el objeto

está determinada por una división del trabajo. El resultado de la actividad es, en consecuencia, el fruto de las acciones emprendidas por un individuo que persigue un objeto.

En 2001, Engeström amplía su modelo para incluir como mínimo dos sistemas de actividad que interactúan en una actividad común. Este modelo² ha sido utilizado en el área de la telecolaboración (Antoniadou, 2011; Priego, Liaw, 2017; Ryder y Yamagata-Lynch, 2014), en donde cada clase o grupo de estudiantes internacionales representa uno de los triángulos o sistemas de actividad. En el caso del presente proyecto, el primer sistema de actividad está formado por los futuros maestros de FL2 en Quebec, y el segundo por los futuros maestros de FLE en España. El objeto común (objeto 3) es el relato multilingüe digital de cada equipo. De este modo, este modelo permite analizar las “tensiones o contradicciones” que se producen intra e inter sistemas de actividad y la medida en que los participantes pudieron resolverlas. Engeström (2001: 137) explica que las tensiones o contradicciones “no son lo mismo que los problemas que surgen en el desarrollo de las actividades, sino tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de actividad, que generan perturbaciones y conflictos, pero también intentos innovadores de cambiar la actividad”.

4. Metodología

La presente investigación-acción se sitúa dentro de un paradigma de investigación cualitativa e incluye tanto datos cualitativos como cuantitativos (Fortin, 2015). Como lo indica Merriam (2016: 6), este paradigma es particularmente útil para comprender “cómo las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen sus mundos y qué significado le atribuyen a sus experiencias”. Por su parte, la investigación-acción participante en el área de la educación es una metodología en la cuál el investigador forma parte integrante y que tiene como objetivo principal la reflexión crítica de una intervención pedagógica (Fortin, 2015).

4.1. Participantes

En este proyecto participaron un total de 43 futuros profesores de FL2/FLE: 34 estudiantes francófonos de una universidad en Quebec inscritos en la licenciatura en Enseñanza del francés como lengua segunda y 9 alumnos de un máster en Lenguas modernas (especialización en enseñanza del francés) en una universidad española. Las lenguas de comunicación entre los estudiantes de las dos universidades fueron el francés y el inglés. La Tabla 1 muestra la lengua materna y segundas de los participantes.

Québec		España	
n=34		n=9	
L1	L2	L1	L2
Francés (32) Italiano (1) Portugués (1)	Francés (2) Inglés (34) Japonés (1) Portugués (1) Español (6)	Francés (1) Español (8)	Francés (8) Inglés (9) Catalán (1) Portugués (1) Italiano (1) Arabe (1) Gallego (1)

Tabla 1. Lenguas maternas y segundas de los participantes

4.2. Diseño del proyecto

Los estudiantes de ambas clases trabajaron en equipos de cinco (4 estudiantes quebequenses y 1 estudiante español), quienes se comunicaron por correo electrónico, Facebook o mediante el foro de discusión de la plataforma Wix³, utilizada para la publicación de los relatos multilingües. Antes de que comenzara el proyecto, las profesoras coordinadoras de los dos grupos mostraron a sus estudiantes cómo crear relatos digitales y editar dicha plataforma. El proyecto tuvo una duración de 12 semanas. Los relatos debían contener alrededor de 10 páginas y estar dirigidos a estudiantes adolescentes de nivel básico en francés. El tema de los relatos fue escogido por cada equipo internacional (para conocer los títulos y lenguas de los relatos, consúltese la Tabla 2).

Equipo	Título en francés	Lenguas
1	<i>La semaine de Philippe</i>	Francés, inglés y español
2	<i>Luisa et Érika dans la forêt</i>	Francés, inglés, español y japonés
3	<i>Les mystérieux voyageurs</i>	Francés, inglés y español
4	<i>L'identité de Sofia</i>	Francés, inglés y español
5	<i>Suivez Daniel à travers la francophonie</i>	Francés, inglés y español
6	<i>La nouvelle vie de Saki</i>	Francés, inglés y español
7	<i>Patricia autour du monde</i>	Francés, inglés, español e italiano
8	<i>Le cadeau de Jean</i>	Francés, inglés y español
9	<i>Cordon bleu</i>	Francés, inglés, español y portugués

Tabla 2. Títulos y lenguas de los relatos

Los relatos se escribieron primero en francés y luego se tradujeron al español y al inglés, y en el caso de tres equipos, a otras lenguas habladas por los estudiantes. Una vez terminada la versión final, cada equipo publicó su narración usando la plataforma Wix. También se pidió a los participantes crear un glosario multilingüe que incluyera entre 8 y 10 palabras claves utilizadas en su relato.

Finalmente, se les solicitó diseñar una actividad metalingüística, cuyo objetivo consiste en permitir a los aprendices adquirir habilidades de observación y reflexión sobre el funcionamiento de las lenguas (Cummins, 1978). Por ejemplo, los miembros del equipo 4 diseñaron una actividad metalingüística basada en el relato intitulado "*L'identité de Sofia/Sofia's identity/La identidad de Sofía*". El objetivo didáctico de esta actividad fue la identificación y aprendizaje de cognados en francés, inglés y español.

El sitio Wix de cada equipo debía contener las siguientes secciones: 1) los nombres de los miembros del equipo internacional, 2) el relato multilingüe, 3) un glosario, 4) la actividad metalingüística, 5) la descripción del proceso de escritura del relato y 6) una sección para los comentarios. Al final del proyecto, los estudiantes presentaron los relatos multilingües digitales en sus respectivas clases y se les invitó a dar retroalimentación a sus compañeros en la sección de comentarios del sitio Wix de cada equipo. Con la autorización de los estudiantes, todos los relatos digitales fueron publicados en el sitio internet de la clase en Quebec⁴.

5. Instrumento y análisis de datos

Para analizar las opiniones de los 43 futuros maestros de FLS/FLE con respecto a su participación en el proyecto de escritura de relatos multilingües digitales, se les pidió que respondieran a un cuestionario en línea, por medio de *Google Forms*, el cual contenía 15 preguntas con una escala Likert y 12 preguntas abiertas (ver Anexo). Para poder responder las preguntas de investigación, el cuestionario estaba dividido en tres secciones: el proceso de redacción de los relatos multilingües digitales, el trabajo en equipo y la opinión general del proyecto. Las respuestas a las preguntas cerradas fueron cuantificadas y las correspondientes a las interrogantes abiertas se analizaron de manera cualitativa, generando categorías. En la sección de resultados, se explicará la manera en que se generon las categorías en cada pregunta y se darán ejemplos de las respuestas en cada una de ellas. Para comprender mejor las opiniones de los futuros profesores de francés, se discutirán los resultados desde la perspectiva de la teoría de la actividad.

6.Resultados

Pregunta 1: ¿Cuál fue el proceso de escritura y creación de los relatos multilingües digitales?

Como se muestra en la Tabla 3, el 69.8% de los futuros maestros (30/43) reportó haber escrito primero los relatos en Word o Google Docs y luego haberlos copiado en la plataforma Wix. En la pregunta abierta (Q2. *Pourquoi?*), explicaron que Word o Google Docs permite modificar y formatear mas fácilmente el texto, ver los errores de gramática u ortografía y uniformizar la escritura. Algunos justificaron esta decisión por la falta de experiencia con el uso de Wix o debido a problemas técnicos con esta plataforma. Los 9 participantes (20.9%) que trabajaron directamente sobre la plataforma explicaron que Wix es útil para la escritura colaborativa y la comunicación entre los miembros del equipo (ver la Tabla 3 para ejemplos de las respuestas). Los 4 estudiantes (9.3%) que escribieron la historia a mano lo justificaron por la rapidez y por corresponder al borrador. El 79,1% (34/43) dijo haber redactado su relato en francés y luego traducido a inglés y español. El 55.8% de los participantes (24/43) anotó primero ideas y el 74.4% (32/43) buscó o dibujó las imágenes al terminar de redactar el relato⁵.

Las respuestas a la pregunta abierta “Qu’avez-vous fait quand vous étiez bloqué (quand vous manquez d’idées; quand vous ne savez pas comment exprimer vos idées en anglais ; quand vous traduisiez l’histoire)?” fueron agrupadas según la estrategia de escritura utilizada. Siete categorías fueron identificadas : (1) Distanciarse un poco del texto; (2) Consultar los otros miembros del equipo; (3) Consultar otros equipos; (4) Hacer una « lluvia de ideas » o un plan de redacción; (5) Consultar locutores anglófonos; (6) Usar Internet o un traductor en línea; (7) Consultar un diccionario o una gramática. La Tabla 4 muestra ejemplos de las respuestas en cada una de las categorías⁶.

Pregunta 2: ¿De qué manera el trabajo en equipo les ayudó a los futuros profesores a escribir los relatos multilingües digitales?

El 79.1% de los participantes (34/43) dijo que el trabajo en grupo había estado muy bien o bien y la mayoría de ellos (69.8%) reportó que nadie había impuesto sus ideas. La totalidad (100%) indicó que todos los integrantes del equipo habían participado. El 53.5% (23/43) dijo no haber tenido ningún desacuerdo con los compañeros de equipo y los 20 participantes (46.5%) que reportaron haber tenido algunos o muchos conflictos explicaron que se debieron mayoritariamente (76.7%) a otros aspectos diferentes a la redacción (14%), la temática o la gramática u ortografía (4.7%, respectivamente). Con excepción de dos personas, los futuros maestros reportaron que el haber trabajado en equipo les ayudó mucho (62.8%) o un

poco (32.6%). Los efectos mas benéficos del trabajo en equipo, según las respuestas de los participantes, fueron el encontrar (46.5%) y cuestionar las ideas (34.9%), el adaptar las oraciones al nivel adecuado a los estudiantes de secundaria, escoger el vocabulario adecuado y mantener la motivación (30.2%, respectivamente). El 79.1% (34/43) dijo que todos los miembros del equipo contribuyeron a la redacción del relato. En cuanto a las imágenes, el 53.5% (23/43) reportó que una sola persona las dibujó y el 39.5% (17/43) dijo que habían sido hechas por todos los miembros del equipo⁷.

Las respuestas a la pregunta abierta « À quels facteurs attribuez-vous cela? » que pedía a los participantes explicar los factores que influenciaron en el funcionamiento del trabajo en equipo, fueron primero categorizadas en dos grupos: opiniones positivas u opiniones negativas. Enseguida, en cada una de estas dos categorías, las respuestas se agruparon según los siete factores identificados : (1) Repartición de las tareas; (2) Implicación personal en el proyecto; (3) Trabajo a distancia; (4) Diferencia de horarios; (5) Ocupaciones personales; (6) Conocimientos tecnológicos; (7) Cohesión del equipo. La Tabla 6 muestra ejemplos de las respuestas en cada una de las categorías⁸.

Pregunta 3: ¿En qué grado la participación en un proyecto telecolaborativo internacional de escritura de relatos multilingües digitales puede contribuir en la formación inicial de profesores de FL2/FLE?

Como se observa en la Tabla 7, la mayoría de los futuros profesores de francés reportó haber apreciado el proyecto (72.1%), más de la mitad (67.4%) quedaron muy satisfechos o satisfechos de su relato multilingüe digital, y a excepción de 4 participantes (9.3%), los demás (90.7%) indicaron desear utilizarlo con sus propios estudiantes de francés⁹.

Las respuestas a la pregunta abierta « Qu'avez-vous trouvé le plus difficile à faire lorsque vous écriviez votre histoire? » fueron categorizadas en seis rubros: (1) Trabajar en equipo; (2) Trabajar en equipos internacionales; (3) Encontrar temática del relato adecuada a estudiantes adolescentes; (4) Adaptar el nivel de lengua del relato a nivel principiantes; (5) Usar la plataforma Wix; (6) Traducir el relato. La Tabla 8 muestra ejemplos de las respuestas en cada una de las categorías¹⁰.

En cuanto a lo que más apreciaron de este proyecto (Q21. Qu'avez-vous trouvé le plus amusant?), las categorías en las que se ubicaron las respuestas son las siguientes : (1) Trabajar en equipo; (2) Trabajar en equipos internacionales; (3) Las consignas del proyecto; (4) Escoger la temática del relato; (5) Elaborar el contenido pedagógico; (6) Grabar los audios, los efectos sonoros y buscar la música; (7) Ilustrar el relato; (8) Usar la plataforma Wix; (9) Traducir el relato; (10) Comunicarse en

una segunda lengua; (11) Ver el producto final. La Tabla 9 muestra ejemplos de las respuestas en cada una de las categorías¹¹.

El análisis de las respuestas a la pregunta «Q26. Dans quelle mesure ce projet vous a aidé dans votre formation professionnelle?» generó las categorías siguientes : (1) Aprender a crear relatos multilingües digitales; (2) Reflexionar sobre los beneficios de los relatos multilingües en clase de FL2; (3) Aprender a crear actividades metalingüísticas ; (4) Reflexionar sobre los beneficios de las actividades metalingüísticas en clase de FL2; (5) Reflexionar sobre temáticas adecuadas a estudiantes adolescentes de FL2; (6) Reflexionar sobre las necesidades de los estudiantes de FL2. La Tabla 10 muestra ejemplos de las respuestas positivas en cada una de las categorías¹².

Las respuestas clasificadas como negativas (Tabla 11)¹³ demuestran la honestidad de las opiniones expresadas por los participantes y su deseo de haber podido elaborar un relato o actividades conexas de más calidad u originalidad o de haberse implicado más en el proyecto.

7. Discusión

Basándome en los resultados presentados en la sección precedente, en esta sección discutiré dos tensiones principales (el trabajo en equipos internacionales y el uso de la plataforma Wix) que surgieron en este proyecto y sus implicaciones en el trabajo realizado por los diversos equipos. La Figura 3 muestra la interacción entre los miembros de cada equipo internacional, formado de 4 futuros profesores de FL2 en Quebec (sistema de actividad 1) y 1 futuro maestro de FLE en España (sistema de actividad 2)¹⁴.

Tensión 1. El trabajo en equipos internacionales

Como se mencionó anteriormente, todos los equipos estaban formados de 4 miembros en Quebec y uno en España. Sin embargo, el trabajo telecolaborativo con el colega español y la diferencia de horarios entre Quebec y España tuvo un impacto diferente en cada equipo.

En el ejemplo 1, una estudiante quebequense explica que a pesar de la implicación personal de la colega española, la distancia y la diferencia de horarios provocó que el equipo no lograra hacer una repartición equilibrada del trabajo y en consecuencia que su participación no fuera percibida como benéfica.

Ejemplo 1: *De plus, la distance et le décalage était difficile à gérer avec l'étudiante d'Espagne, même si elle a été somme toute collaborative [Sujeto]. L'idée de travailler avec elle était bonne, mais nous ne savions pas trop comment nous*

y prendre pour collaborer avec elle [División del trabajo]. Je ne sais pas jusqu'à quel point cela a été bénéfique pour nous tous [Objeto].

En el ejemplo 2, se constata que los miembros quebequenses del equipo tampoco lograron incorporar adecuadamente a su compañera española en la realización del proyecto. Sin embargo, en este caso, se debió según lo que reporta esta estudiante, a que la participación de un locutor nativo del español en el equipo fue percibida como innecesaria porque las estudiantes quebequenses tenían conocimientos de este idioma y por lo tanto hubieran podido ellas mismas hacer la traducción al español.

Ejemplo 2: Je trouve par contre que le travail avec notre coéquipière d'Espagne n'était pas particulièrement pertinent. Elle ne savait pas trop quoi faire et son apport n'a pas été particulièrement significatif [División del trabajo]. Nous aurions pu nous-mêmes traduire notre texte en espagnol [Comunidad - Herramienta].

En contraste con los dos equipos anteriores, el ejemplo 3 muestra como a pesar de la distancia y de la diferencia de horarios, este equipo encontró un medio eficaz (Facebook) de comunicación y colaboración con la estudiante española y por lo tanto, lograron una repartición equitativa de las tareas y una cohesión de equipo.

Ejemplo 3: Je crois que les facteurs les plus importants étaient la communication et la participation. Dès le départ, nous avons une bonne communication dans l'équipe et nous n'avons pas peur de donner nos idées et de participer activement [Comunidad]. Tout le monde a fait sa partie, mais a aussi vérifié la partie des autres en faisant des suggestions [División del trabajo]. Nous discutons sur Facebook [Herramienta] avec notre collègue espagnole, ce qui nous a permis de concevoir l'activité métalinguistique en équipe et de s'entraider.

Tensión 2. El uso de Wix para la creación de los relatos multilingües digitales

Los resultados también mostraron que el uso de la plataforma Wix representó un reto para muchos de los participantes. Aunque los 5 participantes de cada equipo compartían el mismo nombre de usuario y contraseña para acceder a su sitio Wix, varios estudiantes observaron que este sitio no permite que varias personas escriban al mismo tiempo. Esta limitante de Wix fue motivo de frustración para algunos, como lo expresa esta estudiante:

Ejemplo 1. Un autre point négatif est par rapport à la plateforme Wix [Herramienta]: il est impossible de travailler à plusieurs à la fois [Comunidad] sur le site. Si on le fait, les sauvegardes ne s'effectuent pas toutes et j'ai eu [Sujeto] la surprise de devoir recommencer certaines choses alors que je les avais enregistrées.

Sin embargo, otros equipos encontraron una solución a esta limitante: trabajar todos en una sola computadora a la vez:

Ejemplo 2. *Il était difficile d'arriver à travailler les 4 équipières [Comunidad] en même temps sur Wix [Herramienta] puisque parfois, nos modifications se perdaient. Nous avons compris qu'il était mieux de travailler tous [Comunidad] sur 1 ordinateur à la fois [Herramienta].*

La falta de experiencia anterior con el uso de Wix provocó que algunos de los futuros profesores no apreciaran el proyecto en su justo valor por considerar el tiempo invertido en la creación del sitio como una pérdida de tiempo, pues en opinión de esta estudiante, no formaba parte de los objetivos del curso:

Ejemplo 3. *Très contente du résultat final et super beau projet de session, toutefois le tiers du temps consacré à sa réalisation était sur l'aspect technique (mise en page, enregistrement, compréhension du site wix, compréhension du logiciel audacity, recherche d'images avec droits d'utilisation autorisés, etc) [Herramientas] donc beaucoup de temps consacré qui n'est pas nécessairement lié à l'objectif du cours et du travail [Objeto].*

En contraste al anterior, la innovación de las tecnologías utilizadas fueron vistas por otros participantes como un aprendizaje y como posibilidades didácticas en el futuro, como lo ilustran los comentarios en los ejemplos 4 y 5:

Ejemplo 4. *J'ai adoré ce projet! Nous avons pu appliquer ce que nous avons vu dans le cours en utilisant les notions dans la création du projet. Maintenant, j'ai plus de connaissances et je me sens plus compétente qu'avant de faire le cours et de participer au projet. J'ai aimé découvrir Wix et Etherpad [Herramientas], qui sont très utiles et que je [Sujeto] vais assurément réutiliser dans le futur.*

Ejemplo 5. *Bien que j'aie constaté que plusieurs aspects du WIX me déplaisaient (lenteur lors de l'utilisation, impossibilité de travailler à distance plus d'une personne à la fois, sauvegarde lente, etc.), je suis contente de connaître la plateforme. En effet, je crois que la facilité d'utilisation du logiciel pourrait facilement permettre la réutilisation du site par les apprenants de divers niveaux (avec ou sans aide) pour créer une histoire, faire une présentation orale ou encore tout autre projet intéressant.*

Estos resultados muestran que el éxito de este tipo de proyectos telecolaborativos no reside en la ausencia de tensiones o conflictos, sino en la manera en que cada persona o cada equipo es capaz de percibirlos como oportunidades de aprendizaje y cambio.

Conclusión

Este artículo describió un proyecto de escritura telecolaborativa de relatos multilingües digitales que tenía como objetivo el contribuir a la literatura existente sobre la telecolaboración y la narrativa digital, al analizar las opiniones de los futuros profesores de FLS/FLE que participaron en él.

El análisis de las opiniones de los participantes me permite concluir que la naturaleza intercultural y multilingüe del proyecto les ayudó a reflexionar sobre diversos aspectos de la didáctica de una L2. En particular, los resultados mostraron que esta experiencia de creación de relatos multilingües digitales les ofreció un contexto realista y motivador que les permitió establecer conexiones entre la teoría y la práctica; y, en consecuencia, desarrollar habilidades interculturales, digitales y didácticas. Desde el punto de vista metodológico, los resultados de este estudio me permiten afirmar que la teoría de la actividad se aplica eficazmente al análisis de dinámicas interculturales y ayuda al investigador a tener una visión más clara de lo que sucede durante el proceso de redacción de relatos digitales, especialmente con grupos interculturales. Desde una perspectiva pedagógica, los resultados apoyan las afirmaciones sobre la utilidad de integrar proyectos de narrativa digital en la formación inicial y continua de profesores de L2. A largo plazo, sería deseable normalizar el uso de este tipo de iniciativas en el plan de estudios de la formación de profesores de FLS/FLE.

Bibliografía

- Antoniadou, V. 2011. «Using activity theory to understand the contradictions in an online transatlantic collaboration between student-teachers of English as a foreign language». *ReCALL*, n° 23, vol.3, p. 233-251.
- Armand, F. 2012. « Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue: place aux pratiques innovantes ». *Québec français*, n° 167, p. 48-50.
- Candelier, M. 2003. *L'Éveil aux langues à l'école primaire-Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Castañeda, M. E. 2013. « I am proud that I did it and it's a piece of me: Digital storytelling in the foreign language classroom ». *CALICO Journal*, n° 30, vol. 1, p. 44-62.
- Çetin, E. 2021. « Digital storytelling in teacher education and its effects on the digital literacy of pre-service teachers». *Thinking Skills and Creativity*, n° 39. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100760> [consultado el 10-01-2022].
- Cole, D. R., Pullen, D.L. 2010. *Multiliteracies in motion: Current theory and practice*. New York: Routledge.
- Cummins, J. 1978. « Bilingualism and the development of metalinguistic awareness». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, n° 9, vol. 2, p. 313-149.
- Cummins, J. 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2007. « Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms». *Canadian Journal of Applied Linguistics/La Revue canadienne des langues vivantes*, n° 10, vol. 2, p. 221-240.

- Del Moral, M.E., Villalustre, L., Neira, M. del R. 2016. «Relatos digitales: Activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado». Onos: *Revista de Estudios sobre la Lectura*, n° 15, p. 22-41.
- Dooly, M. 2008. Constructing knowledge together. In : Dooly, M. (dir.) *Telecollaborative language learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. Bern: Peter Lang, p. 21-44.
- Dooly, M., Sadler, R. 2013. «Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education». *ReCALL*, n° 25, vol. 1, p. 4-29.
- Elsner, D. 2014. Multilingual virtual talking books (MuViT): A project to foster multilingualism, language awareness, and media competency. In: D. Abendroth-Timmer, E-M, Hennig (dir.), *Plurilingualism and multiliteracies: International research on identity construction in language education*. Peter Lang, p. 177-190.
- Engeström, Y. 1991. «Non scolæ sed vitæ discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning». *Learning and Instruction*, n° 1, p. 243-259.
- Engeström, Y. 2001. «Expansive learning at work : Toward an activity theoretical reconceptualization». *Journal of Education and work*, n° 14, p. 33-156.
- Fortin, M.-F. 2015. *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec : Chenelière Éducation.
- Hafner, C. A., Miller, L. 2011. «Fostering learning autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment». *Language Learning & Technology*, n° 15, vol. 3, p. 68-86.
- Helm, F. 2013. «A dialogic model for telecollaboration». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, n° 6, vol. 2, p. 28-48.
- Kalantzis, M., Cope, B. 2008. Language education and multiliteracies. Introduction: Initial development of the multiliteracies' concept. In S. May and N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, p. 195-211.
- Kalantzis, M., Cope, B., Zapata, G. 2020. *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Octaedro Editorial.
- Keränen, N., Bayyurt, Y. 2006. «Intercultural telecollaboration: In-service EFL teachers in Mexico and pre-service EFL teachers in Turkey». *TESL-EJ*, n° 10, vol. 3. Available on line: <http://tesl-ej.org/ej39/a1.html>
- Lee, S-y. 2012. «Storytelling supported by technology: An alternative for EFL children with learning difficulties». *TOJET*, n° 11, vol. 3, p. 297-307.
- Leont'ev, A.N. 1978. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Merriam, S. B. 2016. *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons. New London Group. 1996. «A pedagogy of multiliteracies: Designing social features». *Harvard Educational Review*, n° 66, vol. 1, p. 60-92.
- Guikema, L. Williams (Eds.), *Digital literacies in foreign and second language education. CALICO Monograph Series*, n° 12, p. 179-200.
- Office québécois de la langue française. 2019. *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Oskoz, A., Elola, I. 2014. Integrating digital stories in the writing class: Toward a 21st-century literacy. In : J. P.
- Priego, S., Liaw, M.-L. 2017. «Understanding different levels of group functionality: Activity systems analysis of an intercultural telecollaborative multilingual digital storytelling project». *Computer Assisted Language Learning*, n° 30, vol. 5, p. 368-389.
- Ryder, L., Yamagata-Lynch, L. 2014. «Understanding tensions: Activity systems analysis of transpacific collaboration». *CALICO Journal*, n° 31, vol. 2, p. 201-220.
- Robin, B. 2008. «Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom». *Theory Into Practice*, n° 47, vol. 3, p. 220-228.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexo

Cuestionario administrado al final del proyecto

Processus de rédaction

Q1. Avez-vous travaillé directement sur la plateforme ou d’abord sur un traitement de texte?

Sur la plateforme

Sur le traitement de texte

À la main

Q2. Pourquoi?

Q3. Comment avez-vous procédé lorsque vous écriviez un texte sur Wix?

On cherchait d’abord les idées au brouillon, puis on rédigeait.

On cherchait d’abord les idées au brouillon, puis on rédigeait.

On écrivait directement sur la plateforme et on cherchait les idées en même temps.

On rédigeait d’abord l’histoire, puis on cherchait les images.

On cherchait d’abord les images, puis on rédigeait l’histoire.

On rédigeait l’histoire d’abord en français, puis on la traduisait en anglais et en espagnol.

On rédigeait l’histoire d’abord en espagnol, puis on la traduisait en français et en anglais.

On rédigeait l’histoire d’abord en anglais, puis on la traduisait en français et en espagnol.

Q4. Qu’avez-vous fait quand vous étiez bloqué (quand vous manquiez des idées vous ne saviez pas comment exprimer vos idées en anglais ; quand vous traduisiez l’histoire en français)?

Travail en équipe

Q5. Le travail en groupe s’est-il bien passé ?

Très mal

Pas trop mal

Correctement

Bien

Très bien

Q6. À quels facteurs attribuez-vous cela ?

Q7. Avez-vous l’impression qu’il y en avait un leader qui prenait plus de décisions ou qui dirigeait le travail ?

Oui

Non

Q8. Y a-t-il eu des conflits ou des désaccords pendant le projet ?

Non, aucun

Oui, quelques-uns

Oui, beaucoup

Q9. Si oui, pourriez-vous dire sur quoi ils portaient ?

La thématique

Le choix d'images

La rédaction

La grammaire, l'orthographe

Autre

Q10. Avez-vous l'impression que travailler en équipe vous a aidé à rédiger votre histoire numérique ?

Pas du tout

Un peu

Beaucoup

Q11. Si oui, classez les domaines où la collaboration vous a le plus aidé

1 (le plus) - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 (le moins)

Trouver des idées

Exprimer des idées

Choisir des images

Trouver le vocabulaire qui convient

Adapter mes phrases aux élèves du secondaire

Rester motivé pour la rédaction de l'histoire

Remettre en question mes idées, mes attentes

Autre

Q12. Qui a rédigé l'histoire ?

Une personne

Deux personnes différentes

Un peu tout le monde

Q13. Si vous avez choisi une des deux premières options à la question précédente, expliquez de qui il s'agit.

Q14. Qui a choisi ou dessiné les images ?

Une personne

Deux personnes différentes

Un peu tout le monde

Q15. Si vous avez choisi une des deux premières options à la question précédente, expliquez de qui il s'agit.

Q16. Y a-t-il un membre du groupe qui n'a pas du tout travaillé ?

Oui

Non

Q17. Avez-vous lu les histoires des autres étudiants avant les présentations orales?

Oui, toutes les histoires

Oui, certaines

Non, aucune

Q18. Pourquoi?

Évaluation générale du projet

Q19. Avez-vous aimé cette expérience d'écriture collaborative d'une histoire multilingue sur « Wix » ?

Pas du tout

Un peu

Beaucoup

Énormément

Q20. Qu'avez-vous trouvé le plus difficile à faire lorsque vous écriviez votre histoire ?

Q21. Qu'avez-vous trouvé le plus amusant?

Q22. Êtes-vous content de votre histoire ou bien êtes-vous déçu?

Très déçu

Déçu

Assez satisfait

Satisfait

Très satisfait

Q23. Pourquoi ?

Q24. En tant qu'enseignant(e) de FL2, aimeriez-vous utiliser votre histoire en classe de français dans le secondaire ?

Oui

Non

Q25. Pourquoi ?

Q26. Dans quelle mesure ce projet vous a aidé dans votre formation professionnelle ?

Q27. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter ?

Notas

1. Figura 1. Modelo del sistema de actividad (Engeström, 1991) : https://drive.google.com/file/d/1XeFsL3kej_Bkrb6G2miCA8hK8z_KqgYv/view?usp=sharing [consultado el 10-01-2022].
2. Figura 2. Modelo de dos sistemas de actividad en interacción (Engeström, 2001) : https://drive.google.com/file/d/1YBXbifVYFagkGLJYQWOyk_Nwm_M3lOal/view?usp=sharing [consultado el 10-01- 2022].
3. <http://wix.com> [consultado el 04-01- 2022].
4. <https://spriego.wixsite.com/litteratie2016> [consultado el 04-01- 2022].
5. Tabla 3. Proceso de redacción de los relatos multilingües digitales : https://drive.google.com/file/d/1HcD3-BzDlMSweVZII-KJ4x9nPAfR-jpg/view?usp=drive_link [consultado el 10-01-2022].
6. Tabla 4. Estrategias de escritura utilizadas: <https://drive.google.com/file/d/1IU61NgtjOsNdqlCRiREizQnbao4K5lhz/view?usp=sharing> [consultado el 10-01- 2022].
7. Tabla 5. Trabajo en equipo : https://drive.google.com/file/d/1H21MQj9ilYRBC39ZekY_bdcBL2A9RERw/view?usp=sharing [consultado el 10-01-2022].
8. Tabla 6. Factores que influenciaron en el funcionamiento del trabajo en equipo: <https://drive.google.com/file/d/1ZRfSAnYQboW0cR8baMUnwcrNcu8MYM8/view?usp=sharing> [consultado el 10-01- 2022].
9. Tabla 7. Opinión general del proyecto : https://drive.google.com/file/d/10J627z_qNDVT6JDejNtx_-jdWXmGUnOm/view?usp=sharing [consultado el 10-01-2022].
10. Tabla 8. Dificultades encontradas en la redacción del relato multilingüe digital: https://drive.google.com/file/d/1C8CQQWKK2yxT2GrSOfPC2BUy_q9c2nwy/view?usp=sharing [consultado el 10- 01-2022].
11. Tabla 9. Factores que se apreciaron más en el proyecto : <https://drive.google.com/file/d/10-UgxRaotOGmQN2MvInGURGCQaDpU5-r/view?usp=sharing> [consultado el 10-01-2022].
12. Tabla 10. Aportes del proyecto a su formación docente : https://drive.google.com/file/d/1eO4_JBHUESTY8ujWYIVOmjFbEht-bo2a/view?usp=sharing [consultado el 10-01-2022].
13. Tabla 11. Aspectos que limitaron los aportes del proyecto a su formación docente : https://drive.google.com/file/d/1eO4_JBHUESTY8ujWYIVOmjFbEht-bo2a/view?usp=sharing [consultado 10-01-2022].
14. Figura 3. Proyecto telecolaborativo internacional de escritura de relatos multilingües digitales según el modelo de Engeström (2001) : [consultado el 10-01-2022].