

Vol. 23, No. 29, diciembre de 2022
DOI 10.22201/cepe.14059134e.2022.23.28

DECIREs



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Vol. 23, No. 29, enero de 2023

DOI 10.22201/cepe.14059134e.2023.23.29

DECIREs



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS



Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales

CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz
Director

Mtra. Ileana Betzabeth Lugo Martínez
Secretaria General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez
Secretario Académico

DECIREs

Editora responsable: Emma Jiménez Llamas
Diseño y diagramación: Brenda Vázquez y Francisco Ibarra
Apoyo editorial: Astrid Pantoja
Ingeniería web: Maribel Carmona Herrera

EQUIPO EDITORIAL

Emma Jiménez Llamas: ejimenez@cepe.unam.mx
Gonzalo Lara: gonlara@cepe.unam.mx
Aban Flores: aflores@cepe.unam.mx
Alberto Lara: alberto.larac@enallt.unam.mx

CONTENIDO

Presentación	5
---------------------	---

ARTÍCULOS

Hacia un diccionario de aprendizaje en el contexto de la convergencia mediática <i>Yun Luan</i>	7
--	---

De viaje virtual por México, Canadá y el resto del mundo. Un proyecto telecolaborativo entre la Universidad de Toronto (Canadá) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México) <i>Juan Carlos Rocha Osornio</i>	27
--	----

La competencia intercultural en español como L2 y LE en el siglo XXI. Estado actual y prospectiva <i>Cynthia Potvin y Diana Karen Serrano Lezama</i>	59
---	----

RESEÑAS

Milligan, I. (2022). <i>The transformation of historical research in the digital age</i> . Cambridge University Press. Luis de Pablo Hammeken	87
--	----

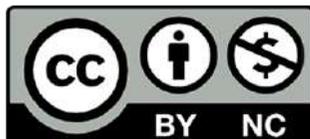
Piazzoli, E. (2018). <i>Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education</i> . Palgrave MacMillan. Carlos Martín Vélez Salas	91
---	----

Decires, Vol. 23, No. 29, enero de 2023, es una publicación editada por el Centro de Enseñanza para Extranjeros • Av. Universidad No. 3002, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México • www.decires.cepe.unam.mx • Editora responsable: Emma Jiménez Llamas • decires@cepe.unam.mx

Número de registro de reserva de derechos al uso exclusivo del título del Instituto Nacional de Derechos de Autor en trámite • ISSN 1405-9134.

Las opiniones expresadas por quienes publican en este número no necesariamente reflejan la postura de quienes editan la revista.

Los contenidos alojados en esta página pueden ser reproducidos con fines no lucrativos, siempre y cuando no se mutilen, se cite la fuente completa y su dirección electrónica. De otra forma requiere permiso previo por escrito de la institución.



PRESENTACIÓN

En este número 29 de *Decires* damos la bienvenida a autoras y autores que nos comparten sus investigaciones sobre temas de especial relevancia por los aprendizajes que nos ha dejado la pandemia. Sus estudios y reseñas sobre la lengua-cultura abren nuevos espacios de diálogo intercultural con el uso de herramientas mediáticas.

Así, en “Hacia un diccionario de aprendizaje en el contexto de la convergencia mediática”, Yun Luan aborda la necesidad de contar con diccionarios que aprovechen la multimodalidad en el marco de la convergencia mediática. Propone conformar diccionarios en los que “un sistema de modalidades sensoriales” propicie la generación de entidades mentales que pueden participar “directamente en la construcción, transmisión y alfabetización del esquema lingüístico y pueden expresarse a través de la confluencia de los medios digitales”. Transitar hacia lo multimodal, señala, debería hacerse a partir de la combinación de recursos multimedia e intermedia con la multimodalidad. Reenfocar la creación de diccionarios desde esta perspectiva, apunta Luan, es algo que todavía requiere trabajo e investigación para lograr avances y productos relevantes en esta área.

En “De viaje virtual por México, Canadá y el resto del mundo. Un proyecto telecolaborativo entre la Universidad de Toronto (Canadá) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)”, Juan Carlos Rocha Osornio presenta una propuesta didáctica basada en el intercambio virtual para la práctica del español y el inglés como lenguas extranjeras entre estudiantes de estas instituciones. Al implementarla, se observó el desarrollo de la competencia comunicativa cultural —en expresión oral y comprensión auditiva— y se evidenció la importancia del aspecto motivacional en su diseño, el cual incluyó temas de interés para los estudiantes (“referencias culturales propias de los lugares de origen de los participantes”) y el uso de memes, si bien el artículo refleja una perspectiva más crítica hacia la sociedad mexicana que hacia la de Canadá. Con esta propuesta, indica el autor, se comprueba que “La importancia de la comunicación mediatizada por la computadora radica en que fomenta un acercamiento global y holístico del aprendizaje de lenguas extranjeras”.

Por su parte, en “La competencia intercultural en español como L2 y LE en el siglo XXI: estado actual y prospectiva”, Cynthia Potvin y Diana Karen Serrano Lezama analizan cualitativa y cuantitativamente seis manuales de español como lengua extranjera (LE), de publicación reciente, para conocer cómo se aborda la

cultura que se expone en ellos. Parten de la necesidad de que estos reflejen no solo la cultura de tipo enciclopédico, sino la cultura “a secas”, es decir, la que permite a los miembros de una comunidad lingüística comunicarse entre sí exitosamente. Las autoras plantean que la enseñanza de esta cultura en los cursos de español como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera en el contexto particular de Canadá debe conducir a una pedagogía que forme hablantes interculturales y ciudadanos globales, así como a determinar los principales desafíos del desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de esta lengua.

El multilingüismo se hace presente en esta sección de reseñas, que inicia con la revisión del libro del historiador inglés Ian Milligan, *The transformation of historical research in the digital age*, por parte de Luis de Pablo Hammeken. Esta colaboración nos invita a reflexionar sobre nuestra forma de investigar en la era digital y a ser conscientes de las implicaciones que tiene el empleo de bases de datos, archivos y bibliotecas digitales. El reseñista nos muestra los principales argumentos de la publicación, los cuales pueden ser enunciados en las siguientes preguntas: ¿Quién tiene acceso a los recursos digitales? ¿Por qué podemos consultar libremente ciertos documentos y otros no? ¿Cómo afecta este sesgo a las investigaciones? ¿Qué implicaciones tiene la “Revolución Digital” en la difusión y divulgación del conocimiento? Preguntas válidas para los estudios de cultura y de ELE.

Por su parte, Carlos Martín Vélez Salas presenta *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*, de Erika Piazzoli, cuyo título él traduce así: *La personificación de la lengua en acción: la habilidad artística del proceso dramático en la enseñanza de una segunda lengua*. Una de las ideas centrales de la obra es considerar al profesor/artista y al estudiante como co-artistas “en un proceso que implica no solo conocimiento, sino también afecto, imágenes, sensaciones, diferentes formas de memoria, emoción y personificación”. Incluye Vélez diversas recomendaciones, como la de realizar estudios de casos para analizar los motivos de los estudiantes para aprender una L2 o LE, así como las emociones y deseos que se asocian a las identidades que se desarrollan en un contexto sociolingüístico y sociopolítico específico.

Como ya señalamos, las contribuciones en este número abren nuevos espacios de trabajo virtual y presencial para quienes nos dedicamos al estudio de la lengua-cultura.

Nuestro agradecimiento a todas las personas que han colaborado para hacer posible la publicación de este número.

Emma Jiménez Llamas
Gonzalo Lara Pacheco
Alberto Lara Castillo
Aban Flores Morán

Hacia un diccionario de aprendizaje en el contexto de la convergencia mediática¹

Towards a Dictionary for Learners in the Context of Media Convergence

Yun Luan

Universidad Nanjing Tech

luanyun@njtech.edu.cn

Resumen: La convergencia mediática ha cambiado en gran medida las formas de producir, organizar y difundir la lengua escrita y hablada y, al mismo tiempo, ha ofrecido oportunidades para el desarrollo de la digitalización y la compilación de los diccionarios en la era informática. En el presente trabajo, partiendo del mecanismo de desarrollo de la difusión de informaciones mediáticas y, también, de la fuente teórica y técnica del diccionario de la convergencia mediática, se han estudiado principalmente los siguientes aspectos: 1) el vínculo entre el diccionario, la multimodalidad y la técnica de la convergencia mediática; 2) la idea de diseño del diccionario de aprendizaje en el contexto de la convergencia mediática; 3) las características estructurales de los datos lexicográficos y los métodos de solución correspondientes; 4) propuestas concretas para la elaboración de la base de datos del diccionario de convergencia, teniendo en cuenta las características de representaciones multimodales y los rasgos de publicación *cross-media* de dicho diccionario.

Palabras clave: convergencia mediática; lexicografía; multimodalidad; diccionario de convergencia; diccionario de aprendizaje.

Abstract: Media convergence has greatly changed the way in which spoken and written language data is being produced, organized and disseminated. At the same time, it also provides proper opportunities for the digitalization of second lan-

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación de la Oficina de Planificación de Filosofía y Ciencia Social de Jiangsu (China) (Ref. ZX20502560002 y Ref. 2019SJA0198), denominado “Estudios sobre el diseño y la compilación de un diccionario de aprendizaje multimodal español-chino”.

guage learning and the compilation of learners' dictionaries. Starting from the development mechanism of media convergence dissemination and grounded on the theoretical origin as well as technological approaches of media convergence dictionary, this paper mainly studies the following aspects: 1) the relations among the dictionary, multimodality and second language learning; 2) the philosophy of a learners' dictionary in the framework of media convergence; 3) the structural characteristics of lexicographic information, and the corresponding approaches; 4) specific proposals for the elaboration of the dictionary database, considering the characteristics of multimodal representations and *cross-media* publication of the aforementioned dictionary.

Keywords: media convergence; lexicography; multimodality; converged media dictionary; dictionary for learners.

INTRODUCCIÓN

La convergencia mediática (*media convergence*), como el Internet y los servicios de iCloud, se refiere a la confluencia entre distintos medios de comunicación (Chapman y Chapman, 2009; Lugmayr y Zotto, 2013; Napoli, 2009; Veglis y Pomportsis, 2009;). La idea principal es que, a través de combinar y aprovechar la digitalización del sistema de producción informática, la información logra cruzar la frontera de los medios de comunicación y realizar la comunicación mutua (Dey, 2016; Erdal, 2011; Huang, Davison y Shreve et al., 2006; Latzer, 2013). Mediante la promoción de la convergencia horizontal, la convergencia mediática puede redefinir los límites de cada industria, esto es, el tema de la producción informática, el contenido informático, los medios de difusión, etcétera. Los propietarios de los medios aprovechan las posibilidades creadas por esta confluencia para aumentar significativamente las oportunidades de beneficios potenciales en las plataformas de medios individuales (McPhillips y Merlo, 2008). Según estudios dedicados a la convergencia mediática en los últimos años (Bossio y Sacco, 2015; Dimoulas et al., 2016; Domingue et al., 2011; Elfving y Urquhart, 2013; Lugmayr y Zotto, 2016; Veglis, 2012; Yoo, 2009; Zhang, 2021), esta constituye una tendencia inevitable y la forma de presentación final de la tecnología digital, ya que hace que tanto la producción de textos como los productores, recursos, tecnologías y formatos de producción tiendan a converger y que los textos se transmitan a distintos canales mediáticos a través de una sola plataforma digital.

En la era de la convergencia mediática, la gente ha cambiado en gran medida las preferencias de lectura gracias a la popularidad de la tecnología digital. Por

ejemplo, los diccionarios impresos ya han dejado de ser la primera elección de consulta, mientras que los digitales, sobre todo las aplicaciones de diccionarios en dispositivos móviles, se han convertido en una de las herramientas más eficaces y populares entre los usuarios. Aunque la digitalización de los diccionarios ha sido una de las tendencias del desarrollo de la lexicografía, la mayoría de los diccionarios digitales actuales son, en realidad, digitalizados y suelen limitarse a ofrecer datos lexicográficos en texto, sin integrar necesariamente elementos como *multimedia* o *multimodalidad*.² Según estudios anteriores (Bernsen, 2008; Gu, 2015; Hu, 2007; New London Group, 1996; Kress, 2010; Royce, 2007), desde mediados de la década de 1990, el enfoque de la multialfabetización ha empezado a llamar la atención de quienes se dedican a la investigación lingüística y la enseñanza multimodal se ha convertido, poco a poco, en una tendencia inevitable en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, el diccionario, como herramienta estrechamente vinculada a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, parece que aún no ha empezado a adaptarse a esta tendencia. La integración de los elementos de multimedia o multimodalidad todavía no ha adquirido mucha relevancia entre quienes se dedican a la lexicografía.

Desde el punto de vista técnico, el núcleo de la convergencia mediática se corresponde perfectamente con la idea del desarrollo de la digitalización de los diccionarios en la nueva era informática. Gracias a esta convergencia mediática, el diccionario logrará transmitir la información a cualquier persona que utilice una terminal de Internet (a través de una variedad de medios y modalidades) y ayudará así a los usuarios en el aprendizaje de idiomas, lectura, uso e intercambio de la información, etc., e incluso podrá realizar la cooperación e interacción entre usuarios y diccionarios. Por tanto, creemos que el *diccionario de la convergencia mediática* (en adelante *diccionario de convergencia*) será una de las tendencias para el diseño y la compilación de diccionarios en el futuro.

En el ámbito de la lexicografía para aprendices o lexicografía pedagógica (Azorín y Climent, 2003; Edo Marzá, 2016; Martínez, 2004), lo esencial del estudio es concebir y producir herramientas útiles que puedan ser consultadas por determinados grupos de aprendices para satisfacer sus necesidades concretas de información relacionadas con un proceso de aprendizaje global y en curso. En este sentido, el diccionario de aprendizaje se puede definir como un repertorio lexicográfico que sirve para ayudar a los usuarios a dominar una lengua extranjera (LE) y a resolver sus tareas lingüísticas, tanto las de comprensión como las de producción. A diferencia de los diccionarios generales, en los diccionarios de aprendizaje normalmente se recoge un léxico controlado o limitado que se selecciona según

² Ambos conceptos se definen en las páginas 10 y 11.

criterios de frecuencia y de uso, y donde se proporciona información gramatical y sintáctica sobre las unidades definidas, además de ejemplos que sirven no solo para la comprensión de la semántica establecida en la definición, sino también para enfatizar los rasgos gramaticales o sintácticos de las acepciones (Bueno, 2011). La reflexión sobre la concepción y elaboración de los diccionarios de aprendizaje ha evolucionado mucho en las últimas décadas. Según hemos mencionado, una de las tendencias actuales de la enseñanza de LE es la de mejorar la competencia de multialfabetización del alumnado a través de formas multimodales (New London Group, 1996). Como es bien sabido, la adquisición de la lengua materna se realiza por medio del aprendizaje natural a través de la comunicación diaria y normalmente en contextos multimodales (Hu y Dong, 2006). En contraste, en la adquisición de una LE a los estudiantes les suelen faltar contextos naturales y, por tanto, se necesita crearlos de acuerdo con las necesidades concretas de aprendizaje. Por otro lado, según Kress (2010), la construcción y transmisión de los significados siempre es de forma multimodal. La multialfabetización a través de la red y la tecnología mediática intentan aprovechar las diferentes informaciones modales (voz, imagen, gestos, etc.) para organizar y explicar los significados. Así pues, se considera que tanto la multialfabetización como los elementos multimodales desempeñan un papel cada vez más importante en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Los diccionarios, en concreto los de aprendizaje, se ven obligados a realizar innovaciones para enfrentarse a estas tendencias nuevas y satisfacer mejor la demanda de consulta de los usuarios en la nueva era informática.

Partiendo inicialmente de las características de la convergencia mediática y las tendencias de desarrollo de los diccionarios de aprendizaje, en la presente investigación pretendemos estudiar las posibilidades de elaborar un diccionario de convergencia destinado a los estudiantes de español de origen chino, con la expectativa de aplicarlo en futuras líneas de investigación. Intentamos proponer un nuevo modelo de diccionarios de aprendizaje que no solo ayude a los estudiantes en el aprendizaje de idiomas, de la lectura, del uso e intercambio de la información, etc., sino que también pueda apoyar en la cooperación e interacción entre usuarios y editores. No obstante, para lograr la transición hacia este nuevo concepto de diccionario, tenemos que enfrentarnos a una serie de problemas tanto teóricos como prácticos, entre ellos, los que pueden derivarse de estas y otras preguntas: ¿existe un método de compilación que se pueda utilizar?, ¿cómo se elabora una base de datos multimodales?, ¿cómo se aplica la técnica de la convergencia mediática a la compilación y publicación de un diccionario? Parece que estamos

frente a una parcela lexicográfica que requiere de un tratamiento especializado todavía en ciernes.

Teniendo en cuenta todas estas reflexiones previas, consideramos relevante analizar y estudiar los siguientes aspectos en el presente trabajo: 1) el vínculo entre el diccionario, la multimodalidad y la técnica de la convergencia mediática; 2) la idea de diseño del diccionario de aprendizaje en el contexto de la convergencia mediática; 3) las características estructurales de los datos lexicográficos y los métodos de solución correspondientes; 4) algunas propuestas concretas para la elaboración de la base de datos del diccionario de convergencia, basándonos tanto en las características de las representaciones multimodales, como en los rasgos de publicación *cross-media* de dicho diccionario.

TEORÍA DEL DICCIONARIO DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA MEDIÁTICA

La aplicación de la multimodalidad en el diccionario

Cuando empezamos a estudiar una lengua, aplicamos al mismo tiempo los cinco sentidos para desarrollar el pensamiento cognitivo y realizar el proceso de aprendizaje lingüístico. Durante este periodo, al percibir un objeto externo (sonidos, imágenes, olor, etc.), cada sentido lo refleja en el cerebro con una *modalidad*. Esta modalidad se refiere a una *entidad mental* (*mental entity*), la cual participa directamente en la construcción, transmisión y alfabetización del esquema lingüístico y puede expresarse a través de la confluencia de los medios digitales (Zhang, 2021). La multimodalidad se refiere a múltiples sentidos cognitivos y sus sistemas neuronales de procesamiento de información, así como a los productos cognitivos relacionados. Cuando las diferentes modalidades participan en la construcción o alfabetización del lenguaje, se produce en el cerebro una transición entre ellas, es decir, las modalidades sensoriales se estimulan mutuamente y se genera así la interconexión sensorial entre ellas. Según la teoría de la comunicación, cuantos más sentidos se movilizan al recibir información, más real tiende a ser la imagen sensorial en el cerebro; y cuando la experiencia sensorial se acumula, el efecto de difusión aumenta también (Xu y Xi, 2018). Partiendo de la perspectiva lexicográfica, si se aplican los métodos multimodales para la interpretación y presentación de datos lexicográficos relevantes, se logrará mejorar en gran medida el efecto de consulta de los diccionarios. En su campo de estudio, el objetivo de la lexicografía nunca debe limitarse a la aceptación pasiva de los usuarios, sino que debe pro-

porcionarles información dinámica suficiente, fácil de interpretar y memorizar, y que finalmente pueda formar parte de su sistema de conocimientos. Para lograr este objetivo, se requiere que la información ofrecida sea llamativa, interesante y comprensible y que, al mismo tiempo, sirva para reforzar el *input* en la adquisición de una LE. Gracias a la tecnología de la convergencia mediática, estamos cada vez más cerca de dicho objetivo, porque, a medida que la información de multimedia y multimodalidad se introduce poco a poco en los diccionarios, estas herramientas logran reducir las dificultades cognitivas de los usuarios, suscitar el interés por el aprendizaje y mejorar la eficiencia de su consulta.

La multimodalidad se refiere a “un sistema de modalidades sensoriales” (*sensor modalities*) (Gu, 2015). Los seres humanos interactuamos con el mundo objetivo a través de los sentidos (vista, oído, tacto, etc.) y de esta manera en nuestro cerebro se producen “imágenes” correspondientes a, por ejemplo, sonidos, gráficos, colores o acciones, los cuales son modalidades que representan significados lingüísticos. Los diccionarios, por medio de la confluencia entre textos y dichas modalidades, interpretan los significados de una manera más viva y realizan la interacción de humano-ordenador, además de contribuir a la comunicación entre usuarios y editores por medio de textos, voz, visión, entorno, movimientos, etcétera.

La técnica de la convergencia mediática en el diccionario

En los últimos años surge una nueva noción denominada la “lexicografía de la convergencia mediática”. Este concepto, como su nombre lo indica, se dedica a estudiar la manera en que se aplica la convergencia mediática a la compilación de los diccionarios (Kang, 2020; Zhang, 2019). Según varios estudios (Kang, 2020; Veglis, Dimoulas y Kalliris, 2016; Zhang, 2019), la clave de investigación de dicha lexicografía consta de tres aspectos principales: la confluencia de distintos medios y modalidades, la convergencia de todas las actividades (recursos y procesos) relacionadas con la elaboración y publicación de diccionarios y la colaboración entre editores y usuarios. Entonces, siguiendo esta línea de estudio, parece claro que la primera tarea para aplicar esta tecnología a la lexicografía debe ser estudiar cuántos medios están involucrados y cuáles de ellos pueden aplicarse a la elaboración y publicación de diccionarios. La convergencia mediática, como ya hemos señalado, es el resultado de la coincidencia de los medios, multimedia, intermedia y multimodalidad, y, por lo tanto, será la forma de presentación final de la digitalización. Sin embargo, la integración de los elementos de multimedia y multimodalidad en textos lexicográficos por desgracia aún no ha adquirido mucha relevancia entre los lexicógrafos (Zhang, 2019). Consideramos entonces

que el primer paso sería plantearse qué entendemos por un diccionario de convergencia, a partir de lo cual se podría preparar el siguiente paso: el núcleo y la tendencia técnica de ese diccionario.

Desde el punto de vista de la práctica lexicográfica, las relaciones lógicas entre estos elementos digitales son: medios → multimedia → intermedia → multimodalidad → convergencia mediática. Los medios de comunicación se refieren, en general, al portador que transmite la información (por ejemplo, televisión, radio, periódico, programas en Internet, etcétera.); abarca también las instituciones profesionales que difunden la información mediática. Los medios son las herramientas concretas de transmisión de la información y normalmente son de dos tipos: físicos y lógicos. Las herramientas físicas son las portadoras de la información, tales como papel, CD-ROM, Internet, plataformas en la nube, ondas de radio, etc., mientras que las lógicas se refieren a la información concreta y a la codificación que se hace de ellas. Por ejemplo, textos, sonidos, audios, imágenes, videos, etcétera. Los diccionarios tradicionales se limitan a presentar textos e imágenes, mientras que los digitales pueden incluir audio y video. En cuanto a los elementos multimedia, en el área profesional de los medios de comunicación esto se refiere a la unión de varios medios de comunicación. En el campo lexicográfico, las características multimedia de los textos lexicográficos se delimitan según los medios lógicos. Es decir, se integran audios y videos con los textos lexicográficos. La intermedia, por su parte, se basa en distintas plataformas y canales para transmitir la información. En otras palabras, la intermedia transmite la información a través de varios medios físicos; se trata de la presencia externa de la convergencia mediática y, por lo tanto, se considera como “la convergencia mediática en el periodo inicial” (Zhang, 2019). La multimodalidad hace que la información interactúe mediante múltiples sentidos humanos y contribuye a que los diccionarios dejen de ser textos estáticos y se conviertan en portadores de discursos dinámicos. La convergencia mediática combina en conjunto todos los medios y modalidades que acabamos de mencionar.

Desde el punto de vista del mecanismo de formación, el desarrollo del ordenador, la red, la digitalización y la informatización ha promovido, a su vez, el desarrollo de la multimedia e intermedia, mientras que el texto multimedia y la interacción humano-ordenador han impulsado el desarrollo de la multimodalidad. Desde el punto de vista técnico, la manera de presentar la información de esta convergencia causará un gran impacto cuando recibamos y abordemos la información mediática. Los medios lógicos, las codificaciones y maneras de presentación de la información forman un proyecto extremadamente complejo que va más allá del alcance de los diccionarios tradicionales y unen el diccionario, la educación, el aprendizaje y las actividades sociales. En la Tabla 1 presentamos en

esquema el mecanismo de confluencia de los medios y modalidades aplicado al diccionario de convergencia:

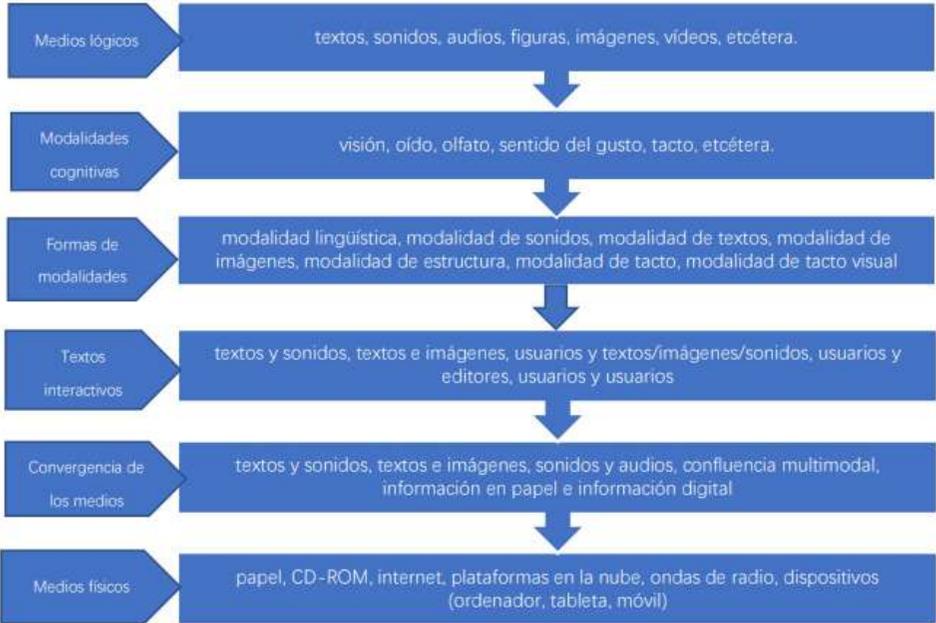


Tabla 1. Medios y modalidades para el diccionario de convergencia [creación propia, adaptada de Zhang (2021: 103)].

Sin duda, la convergencia mediática cambiará la forma tradicional de clasificar los datos lexicográficos y la forma de presentarlos, así como también difuminará las características de compilación y el diseño de las obras lexicográficas. Pueden integrarse diferentes diccionarios y construir así el modo de expresión de los textos lexicográficos en formas multimodales. Es decir, de acuerdo con el modo o método de percepción del lenguaje humano, se integran palabras, imágenes, audios y videos para construir las relaciones entre el sujeto, el objeto y la escena de expresión según los posibles eventos o comportamientos que las palabras produzcan.

La técnica de la convergencia mediática puede ampliar la adquisición de recursos lexicográficos desde una sola plataforma hasta la radio, la televisión y diversos medios digitales de Internet como las redes sociales. A través de rastreadores web, del análisis de datos y de la tecnología de minería de datos se extraen textos, imágenes, audios, videos y otros materiales multimedia para construir un corpus lexicográfico a gran escala. También se pueden organizar y unir varios pequeños corpus y convertirlos en un corpus integral de un solo propósito, incluyendo los metadatos lexicográficos de cada editorial en una plataforma unificada, según la

estructura de datos unificada y el formato estándar, con el objetivo de convertir los servicios limitados en ilimitados.

Según los métodos y tendencias de aplicación de la convergencia mediática en el área lexicográfica, algunos investigadores (Veglis, Dimoulas y Kalliris, 2016; Zhang, 2021) consideran que el proceso de compilación y publicación del diccionario de convergencia podría presentarse como se indica en la Tabla 2.

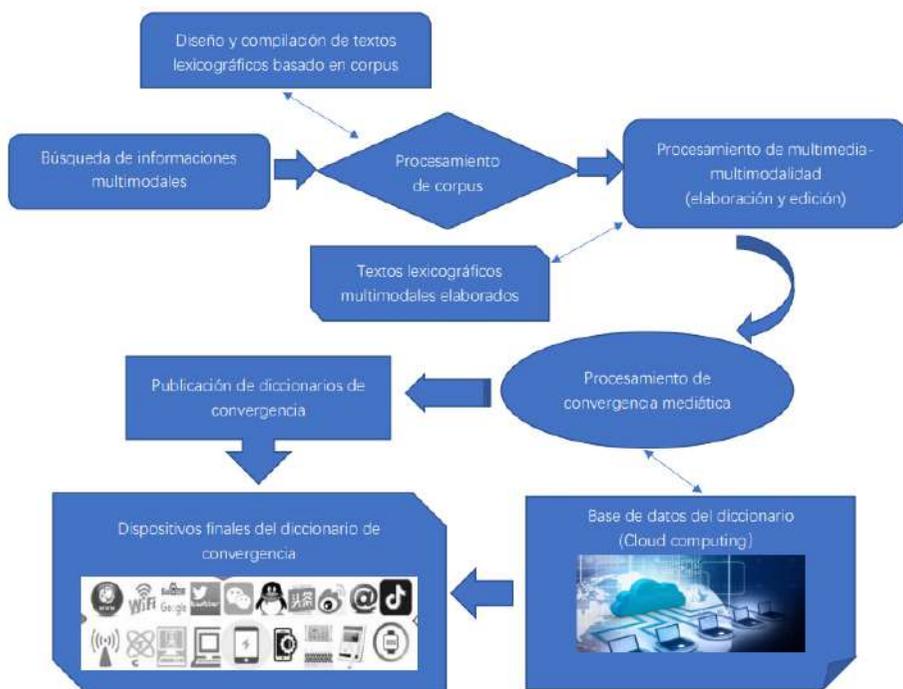


Tabla 2. Proceso de compilación y publicación del diccionario de convergencia [creación propia, adaptada de Zhang (2021: 104)].

Como podemos ver, los medios o canales de publicación de la convergencia mediática no son tecnologías diferentes, sino distintas formas de publicar la información (por ejemplo, webcasts, correos electrónicos, mensajes de texto, RSS [Really Simple Syndication o sindicación realmente simple, en español], Twitter, WeChat, Weibo y otras redes sociales, además de otros canales como la radiodifusión). Los audios y videos transmitidos por estos medios deben ser aceptados y reproducidos por dispositivos finales, como teléfonos inteligentes, ordenadores, tabletas, reproductores multimedia, notas electrónicas, etcétera.

Respecto a la necesaria colaboración entre editores y usuarios durante el proceso de diseño de un diccionario de convergencia, según nos indican Zhang (2019)

y Kang (2020), lo primero que debe hacerse es redefinir las relaciones entre ambas partes. Como sabemos, en los diccionarios tradicionales los editores dan información a los usuarios de una manera unidireccional y fija, casi no se comunican con los usuarios, excepto mediante algunos cuestionarios diseñados para fines específicos. A diferencia de ellos, con el diccionario de convergencia los usuarios pueden, a través de los escenarios de interacción multimodal y enlaces, publicar comentarios u opiniones sobre el uso y diseño del diccionario y configurar las preferencias de búsqueda, e incluso personalizar el diccionario según sus propias necesidades. En algunas ocasiones, los usuarios también pueden utilizar terminales móviles para participar en la interacción a través de la tecnología “peer-to-peer”. La participación de los usuarios y la interacción con los diccionarios pueden ayudar a los editores a conocer los problemas o defectos del diccionario y solucionarlos a tiempo; de este modo, los editores logran mejorar en gran medida la calidad del diccionario y la satisfacción de las necesidades de los usuarios (Luan, 2022).

DISEÑO DEL DICCIONARIO DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA MEDIÁTICA

Características de estructura y funciones del diccionario

El diccionario de convergencia requiere el cambio de los modelos de presentación de los datos lexicográficos y de las maneras de transmitirlos, pero lo que siempre determina si el diccionario logra las funciones de la convergencia mediática son los textos lexicográficos (Veglis, Dimoulas y Kalliris, 2016; Zhang, 2021). En este trabajo hemos centrado nuestro interés en presentar algunos cambios que consideramos importantes para realizar la innovación de estructura y funciones del diccionario de convergencia.

En primer lugar, han de redefinirse las unidades organizativas de los textos lexicográficos. La fragmentación extrema en la difusión de la convergencia mediática hace que cambie el método de compilación. En concreto, se ha de transformar la descripción limitada o específica de la palabra interpretada a una descripción completa y basada en multimedia o multimodalidad, es decir, se etiquetarán y se calificarán los datos de idioma, registro, profesión y grado de visualización de cada palabra. Si se trata de la descripción de los parámetros físicos o de los elemen-

tos de imagen, se deben elaborar los datos a un formato de codificación digital estándar y uniforme, proporcionando escenas gráficas y audiovisuales.

En segundo lugar, se ha de cambiar el papel de los audios y videos en los textos lexicográficos. La convergencia mediática hace que los mensajes que no son texto ya no sean ni decoración ni complemento de las definiciones y notas, sino elementos que forman parte importante en la microestructura del diccionario. Tanto el video como el audio y otros elementos multimodales son conceptos generales que no sirven para distinguir los textos lexicográficos del diccionario de convergencia, por lo que se necesita distinguir los diferentes modos de videos y audios desde la perspectiva multimodal.

En tercer lugar, se deben redefinir la estructura y la forma organizativa de los diccionarios. En el diccionario de convergencia, las entradas y acepciones ya no se organizan según órdenes, frecuencias y relaciones lógicas determinados, sino que las informaciones multimodales se organizan según la base de datos (campos, registros y tablas). Se trata de una poderosa biblioteca de metadatos lexicográficos en la que se etiquetan todos los elementos individuales en la microestructura del diccionario y se guardan en un lugar específico. Los usuarios, de acuerdo con la interfaz de consulta, pueden configurar la *búsqueda inteligente* según sus propias necesidades. Por ejemplo, pueden dar prioridad a los elementos y resultados de búsqueda, o a la estructura de presentación de los textos y las informaciones multimodales, entre otros.

Por último, se deben reorganizar tanto el proceso de compilación de diccionarios como la forma de revisión y reedición. Debido a que los datos lexicográficos son digitales, en la interfaz se configuran el contenido, la función y el formato, con lo cual se generan automáticamente distintos diccionarios. La base de datos del diccionario puede mantenerse en actualización dinámica, de modo que se realicen la revisión y reedición del diccionario, y se complemente así con nuevas informaciones en el texto original. La elaboración y publicación del diccionario se realizan a través de plataformas digitales, en línea y sin papel, con lo que se aprovechan los recursos digitales al máximo y se logra así ahorrar materiales y energía.

En resumen, el diccionario de convergencia no tiene una forma determinada, ya que, según las unidades organizativas de elaboración, ya no es un diccionario, sino que se trata de entradas o metadatos, dado que la esencia de ese diccionario es una *base de datos multimodales*. La convergencia mediática proporciona a esa base de datos “ojos”, “orejas” y “alma”, lo cual le permite interactuar con quienes usan el diccionario y comprender sus necesidades. Como ya hemos mencionado, una de las características esenciales del diccionario de convergencia es la alta confluencia de todas las actividades relacionadas con la producción, el almacenamiento y la difusión del diccionario. En el campo lexicográfico, una vez que se

produzca la información lexicográfica de las palabras, pueden aplicarse estas para la elaboración de cualquier obra lexicográfica. Los textos lexicográficos multimodales hacen que los elementos cognitivos originales (gráficos o videos y audios) puedan visualizar la semántica de representación, mejorar en gran medida la fiabilidad y credibilidad del diccionario y desencadenar en el efecto de la asociación de memoria. Se logra así mejorar la reputación y aceptación del diccionario.

Compilación de la base de datos del diccionario

Gracias a la convergencia mediática, el diccionario podrá convertir los servicios limitados en ilimitados, para lo cual una de las tareas más importantes será, igual que en el caso de cualquier diccionario, sentar la base de datos. Cabe recordar que este diccionario, destinado especialmente a los sinohablantes, parte de los métodos y tendencias de la enseñanza multimodal e intenta ofrecer a quienes lo usan un *corpus* (incluida la información multimodal) que pueda satisfacer cualquier tipo de necesidad de aprendizaje, como son las comprensión auditiva, expresión oral, lectura, expresión escrita y traducción, etcétera. Entonces, en el sistema de compilación de diccionarios deben configurarse al menos las siguientes funciones: extracción de datos de un corpus, introducción de datos multimodales, edición de textos multimodales, anotación de características de los ítems, generación de textos personalizados, consulta e interacción multimodal, estadística de clasificación de información y datos, gestión de tareas y control de calidad y gestión del sistema de datos. A través de este sistema de edición, se podrá realizar la confluencia de todos los recursos lexicográficos y practicar la elaboración del diccionario en el contexto de la convergencia mediática.

Así pues, de acuerdo con las características del sistema de edición y del objetivo didáctico del diccionario de aprendizaje, se elaborará la base de datos teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Clasificación de las entradas según distintas categorías. En concreto, se elaboran diferentes tablas según las distintas categorías a las que pertenece cada entrada, tales como la tabla general de entradas, de jerarquías conceptuales, de categorías conceptuales, de categorías morfológicas, de categorías agregadas, etcétera. En cada tabla se incluyen anotaciones de características relevantes, por ejemplo, en la tabla de categorías conceptuales se incluyen prototipos, categorías, frecuencias, dispersiones, registros, entre otros. Cada tabla tiene un formato determinado, como Excel, Access, estructura de árbol, numeración, etc., para que la base de datos pueda leerse automáticamente. De esta forma, el sistema podrá lograr la

confluencia, la uniformidad y el tratamiento ordenado entre los miembros que pertenecen a la misma categoría. Presentamos en la Tabla 3 una parte de la clasificación de las entradas según nuestro caso de estudio:

Clasificación de categorías conceptuales

1. Individuo: dimensión física

- 1.1 Partes del cuerpo (músculo, cerebro, esqueleto, arteria, tendón...)
- 1.2 Características físicas (ciego, sordo, postura, mirada, gesto...)
- 1.3 Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo (caminar, saltar, respirar, besar, llorar...)
- 1.4 Ciclo de la vida y reproducción (vida, muerte, maternidad, regla...)

2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica

3. Identidad personal

4. Relaciones personales

- 4.1 Relaciones familiares (matrimonio, homosexual, pareja de hecho, cónyuge, mellizos...)
- 4.2 Relaciones sociales (colega, amigo, miembro, enemigo...)
- 4.3 Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos (ceremonia, bautizo, comunión, aniversario, boda, banquete...)
- 4.4 Actitudes y formas de comportarse

5. Alimentación

- 5.1 Dieta y nutrición (alimento ligero/pesado, calorías, proteínas, fibra, sin conservantes/colorantes, producto orgánico...)
- 5.2 Bebida (infusión, vino, copa, licor, cóctel, corcho...)
- 5.3 Alimentos (marisco, embutido, verdura, aceite, leche...)
- 5.4 Recetas

Tabla 3. Parte de la clasificación de las entradas para un futuro diccionario de convergencia español-chino (creación propia).

2. Establecimiento de las redes semánticas del léxico. El tesoro mental del lenguaje natural es un sistema de conocimiento bien estructurado y organizado. Cada palabra es un nodo conceptual y estos nodos, según los principios de relevancia semántica y de significados similares, están conectados entre sí y forman una red semántica del léxico (como se muestra en la Tabla 4). A diferencia de los diccionarios tradicionales, que interrumpen esta red y desfavorecen la relevancia cognitiva de los usuarios, el diccionario de convergencia, gracias a las ventajas de la convergencia mediática, puede reconstruir la relevancia natural entre las

palabras a través de la *medioestructura*, incluyendo las relevancias morfológica, conceptual, categórica y agregada, entre otras.

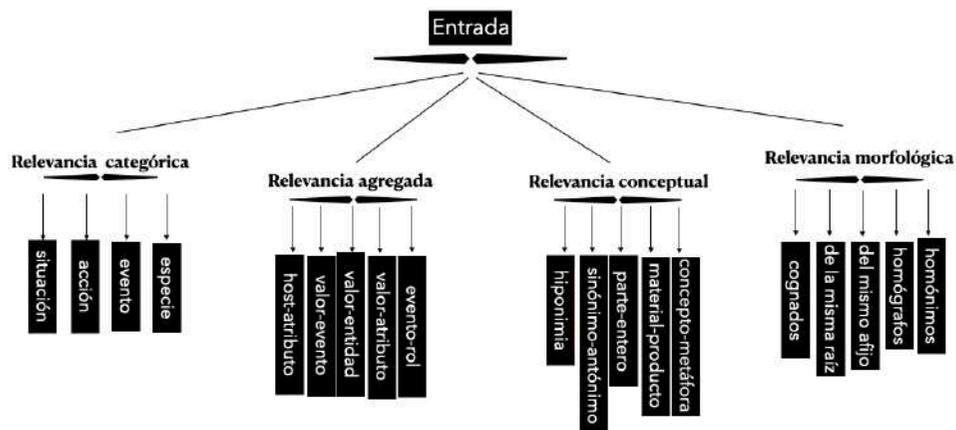


Tabla 4. Red semántica del léxico
[creación propia, adaptada de Zhang (2021: 106)].

3. Incorporación de las columnas de definiciones/observaciones adicionales. El diccionario de convergencia requiere de una combinación de las funciones tanto del diccionario activo como del pasivo, es decir, el diccionario debe satisfacer no solo las necesidades de comprensión de lectura y de consulta, sino también las necesidades de producción lingüística. Por lo tanto, es necesario proporcionar distintas columnas de definiciones u observaciones adicionales que sirven para el uso activo de la lengua, como son las colocaciones, discriminaciones semánticas, asociaciones léxicas, instrucciones de uso, advertencias de errores, léxico de la misma familia, ejercicios interactivos y tareas temáticas de aprendizaje, por mencionar algunas. Así, cada entrada se vincula con las palabras relacionadas, con lo que se establecen relaciones en morfología, pronunciación, familia de palabras, gramática, semántica o pragmática.

4. Integración de las representaciones semánticas multimodales. La representación semántica multimodal se refiere a que debe incluirse en la base de datos de dicho diccionario cualquier información multimodal que pueda ser percibida a través de la visión, el oído y el tacto (visual), y que resulte favorable para la comprensión y el dominio de las palabras; por ejemplo, fotos y sonidos de animales, imágenes y estructuras de objetos específicos, dibujos animados o dinámicos de

eventos y/o acciones, imágenes simuladas de objetos abstractos, etcétera. Para la interpretación de los predicados, puede aplicarse la estructura de argumentos (Zhang, 2015) a fin de establecer escenarios multimodales de los papeles de los participantes en los eventos lingüísticos. La tecnología de indexación multimodal permite a los usuarios recuperar un modo a través de otro: por ejemplo, se incorporan nuevas vías de indexación de *cross-media*, tales como la vía de recuperación de textos o sonidos a través de imágenes y la vía de recuperación de textos y audio o video relacionados a través de sonidos.

5. Estandarización de las plantillas de edición del diccionario. Para lograr el intercambio y/o la difusión amplia de los datos, primero hay que estandarizar y uniformar la codificación respecto al intercambio de los textos digitales. A finales del siglo pasado, XML ya era el lenguaje estándar que se utilizaba para la descripción e intercambio de los datos en línea. En ese entonces tanto el corpus como la base de datos se codificaban en formato XML. Como lenguaje de codificación que sirve para describir la *metainformación*, XML tiene ciertas ventajas en la extensibilidad y recuperación. En concreto, puede tanto ofrecer información estructural para textos XML con elementos y características personalizados, como realizar la indexación de múltiples modos de representación aplicando lenguajes de consulta como XQuery, XPath, XML-QL, entre otros. Por lo tanto, se considera que XML será una de las mejores opciones para llevar a cabo la tarea de codificación y de confluencia de los medios de comunicación para el diccionario de convergencia. Según las normas internacionales de compilación de diccionarios, en el área lexicográfica se ha establecido XmLex (Zhang, 2013) como modelo estándar para la elaboración y publicación de las obras lexicográficas digitales. Según el mismo autor, el sistema de compilación basado en el formato XML se caracteriza por la estructura de árbol que se aplica para la codificación, extensión e indexación. Este sistema no solo sirve como una herramienta de elaboración, sino también como una plantilla de formato de las obras lexicográficas.

6. Fragmentación de los datos lexicográficos. En la era de digitalización, los usuarios ya han mostrado cierto interés en consultar información personalizada. Por tanto, el diccionario necesita organizar los datos lexicográficos con el Lenguaje de Consulta Estructurado (SQL, por sus siglas en inglés). Por ejemplo, según las distintas categorías y relaciones (como se muestran en las Tablas 3 y 4), los editores podrán elaborar plantillas de definiciones y anotaciones de cada entrada y establecer redes de relaciones temáticas léxicas para compilar un verdadero diccionario multimodal interactivo. Las informaciones editadas por las plantillas van a guardarse en la base de datos en forma de campos, registros, archivos, tablas.

El campo se muestra como un conjunto de datos final, como ortografía de la entrada, pronunciación, partes del habla, inflexiones, sintaxis, colocaciones, definiciones, ejemplos, informaciones multimodales, etcétera. El registro es una forma compleja de representación de los elementos informáticos del diccionario, es decir, toda la información o campos complejos (múltiples inflexiones, definiciones completas o ejemplos) relacionados con la entrada. El archivo contiene el conjunto de los datos longitudinales en el que se incluyen los principales elementos informáticos del diccionario, a saber, ortografía, partes del habla, pronunciación, etiquetas, definiciones, ejemplos e informaciones multimodales. De esta manera, todos los elementos de datos del diccionario se distribuyen en una *red* específica y cada unidad de elementos tiene anotaciones de características. El editor puede relacionar los datos de cualquier red pertinente según distintas necesidades y los organizará y presentará de una manera determinada.

CONCLUSIONES

Partiendo del cambio de preferencias de lectura y de consulta de los usuarios en la era de la convergencia mediática, este trabajo se ha centrado en explicar la importancia y necesidad del diccionario de convergencia. Según la presente investigación, el diccionario de convergencia, a diferencia de los diccionarios tradicionales digitales, requiere una serie de innovaciones tanto en la estructura morfológica como en el concepto de diseño. Estas innovaciones se reflejan en los modelos de presentación de los datos lexicográficos y en las maneras de transmitirlos, y, al mismo tiempo, estas innovaciones “exteriores” requieren cambios “interiores”, tales como textos lexicográficos, elementos de representación y formas organizativas de la información, entre otros más. Aquí se han presentado, de una forma sistemática, innovaciones y desafíos que han de enfrentarse para la elaboración del diccionario de convergencia, así como la idea de diseño y compilación de este diccionario a partir de varios aspectos, tales como herramientas de compilación, métodos, formatos, modalidades de representación y digitalización de datos.

Sin duda, el diccionario de aprendizaje de convergencia constituye un nuevo concepto en el área lexicográfica e implica la confluencia de distintas disciplinas. El presente trabajo se ha limitado a proponer un modelo ideal de este diccionario de acuerdo con los métodos teóricos de la lexicografía. Respecto a la convergencia de las definiciones lexicográficas y multimodalidades, la convergencia de los medios y modalidades, y la convergencia del diccionario y la enseñanza de lenguas, habrá que dedicarles más tiempo y trabajo e intentar, a través de más estudios sobre los modelos de datos, verificar la propuesta de ese diccionario de convergencia. Se cree

que con el desarrollo de los diccionarios de multimedia y de la técnica de indexación de *cross-media* los diccionarios de convergencia desempeñarán un papel muy importante en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Azorín, D. y Climent, J. (2003). El diccionario como instrumento didáctico en la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Resultados de una encuesta. En *Actas de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (aesla)*. Universidad de Lugo.
- Bernsen, N. O. (2008). Multimodality Theory. En D. Tzovaras (Ed.), *Multimodal User Interfaces: From Signals to Interaction* (pp. 5-29). Springer.
- Bettendorf, E., Davis, T., Davison, K., Huang, E., Nair, A. y Shreve, S. (2006). Facing the Challenges of Convergence: Media Professionals' Concerns of Working Across Media Platforms. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 12(1), 83-98.
- Bossio, D. y Sacco, V. (2015). Using Social Media in the News Reportage of War & Conflict: Opportunities and Challenges. *The Journal of Media Innovations*, 2(1), 59-76.
- Bueno, R. (2011). El Diccionario de aprendizaje de español como lengua extranjera (DAELE): una mirada hacia la representación del verbo. *Revista Eletrônica de Lingüística*, 5, 202-216.
- Chapman, N. y Chapman, J. (2009). *Digital Multimedia*. Wiley.
- Dey, S. (2016). Convergence policy and regulation. A free speech perspective. En A. Lugmayr y C. D. Zotto (eds.). *Media Convergence Handbook*. Vol.1 (pp. 59-80). Springer.
- Domingue, J., Fensel, D. y Hendler, J. (Eds.). (2011). *Handbook of Semantic Web Technologies*. Springer.
- Edo Marzá, N. (2016). E-lexicografía pedagógica especializada: Necesidades y usos en el campo del inglés científico-técnico. *Revista Signos*, 49(91), 217-244.
- Elfving, S. W. y Urquhart, N. (2013). Product Service System Challenges within Telecommunication: Reaching the Era of Mutual Dependency. En K. Kimita y Y. Shimomura (Eds.), *The Philosopher's Stone for Sustainability* (pp. 269-274). Springer.
- Erdal, I. J. (2011). Coming to Terms with Convergence Journalism: Cross-Media as a Theoretical and Analytical Tool. *Convergence*, 17(2), 213-223.
- Gu, Y. G. (2015). Multimodal Sensory System and Language Research. *Contemporary Linguistics*, (4), 448-469.
- Hu, Z. L. (2007). Multimodalization in Social Semiotics. *Language Teaching and Linguistic Studies* 1, 1-10.

- Hu, Z. Ly Dong, J. (2006). How is meaning construed multimodally—A case study of a PowerPoint presentation contest. *CAFLE* 109, 3-12.
- Huang, E., Davison, K. y Shreve, S. *et al.* (2006). Facing the challenges of convergence media professionals' concerns of working across media platforms. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 12(1), 83-98.
- Kang, S. Y. (2020). Thoughts on Chinese Learner's Dictionary of Convergence Media: A Case Study of Contemporary Chinese Learner's Dictionary. *Ludong University Journal (Philosophy and Social Sciences Edition)*, 37(2), 1-7.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Latzer, M. (2013). *Media Convergence*. IPMZ, University of Zurich.
- Luan, Y. (2022). Sobre la innovación de diccionarios en el contexto de la convergencia mediática. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (39), 1-18.
- Lugmayr, A. y Zotto, C. D. (2013). Convergent divergence—Cross-disciplinary viewpoint on media convergence. *European Media Management Education Association Conference 2013—Digital Transformations and Transactions in Media Industries*.
- Lugmayr, A. y Zotto, C. D. (Eds.) (2016). *Media Convergence Handbook*. Vol. 1. Springer.
- Martínez, M. R. (2004). El diccionario de L2 que «deseamos». En M. A. Castillo (Coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del xv Congreso Internacional de asele* (pp. 573- 579). Universidad de Sevilla.
- McPhillips, S. y Merlo, O. (2008). Media Convergence and the Evolving Media Business Model: an Overview and Strategic Opportunities. *The Marketing Review*, 8(3), 237-253.
- Napoli, P. M. (2009). Navigating Producer-Consumer Convergence: Media Policy Priorities in the Era of User-Generated and User-Distributed Content. *Communications & Convergence Review*, 1(1), 32-43.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 4-75.
- Royce, T. (2007). Intersemiotic Complementarity: A Framework for Multimodal Discourse Analysis. En W. Bowcher y T. Royce (Eds.), *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse* (pp. 62-110). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sacco, V. y Bossio, D. (2015). Using social media in the news reportage of war & conflict: opportunities and challenges. *The Journal of Media Innovations* 2(1), 59-76.

- Veglis, A. y Pomportsis, A. (2009). Workflow management for cross-media publishing. In *Lecture Notes in Electrical Engineering: Proceeding of the European Computing Conference* Vol.1, (pp. 533–542). Springer.
- Veglis, A. (2012). Journalism and cross-media publishing: The case of Greece. En A. Veglis, y E. Siapera, (eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Online Journalism* (pp.45-70). Blackwell.
- Veglis, A., Dimoulas, C. y Kalliris, G. (2016). Towards intelligent cross-media publishing: Media practices and technology convergence perspectives. In A. Lugmayr y C. D. Zotto (eds.), *Media Convergence Handbook*. Vol.1 (pp. 131–150). Springer.
- Xu, J. Y. y Xi. T. (2018). Research on interactive digital art based on multisensory. *Industrial Design* 3, 97-99.
- Yoo, C. S. (2009). The convergence of broadcasting and telephony: legal and regulatory implications. *Communications & Convergence Review* 1(1), 44–55.
- Zhang, Y. H. (2013). *Computational Lexicography: Shanghai Lexicographical Publishing House*.
- Zhang, Y. H. (2015). Discussion on multidimensional interpretation based on argument structure. *Modern Foreign Languages* 5, 624-635.
- Zhang, Y. H. (2019). On the innovation of dictionary compilation and publication in the context of media convergence. *Chinese Journal of Language Policy and Planning*. 6, 79-89.
- Zhang, Y. H. (2021). Design scheme and compiling conception of English dictionary for learners in the frame of media convergence. *TEFLE* 3, 102-109.

De viaje virtual por México, Canadá y el resto del mundo. Un proyecto telecolaborativo entre la Universidad de Toronto (Canadá) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)

**On a Virtual Trip through Mexico, Canada, and the Rest of the World.
A Telecollaborative Project between the University of Toronto (Canada)
and the Autonomous University of the State of Hidalgo (Mexico)**

Juan Carlos Rocha Osornio
Universidad de Toronto
juancarlos.rochaosornio@utoronto.ca

Resumen: En este artículo se presentan el diseño, desarrollo y resultados de una propuesta didáctica basada en un proyecto telecolaborativo al que llamamos *intercambio virtual* (IV) para la práctica de español e inglés como lenguas extranjeras entre estudiantes de la Universidad de Toronto (Canadá) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México). Dicha propuesta está basada en el modelo *e-tandem* (O'Rourke, 2007), en el que dos hablantes nativos de lenguas diferentes se comunican con el objetivo de crear un ambiente positivo que favorezca la práctica del idioma que aprenden. A lo largo de diez sesiones de intercambio virtual que tuvieron lugar durante un año (febrero de 2021-febrero de 2022), se observaron dos elementos que, en conjunto, muestran algunos de los beneficios de implementar un intercambio virtual: el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y la motivación como detonante de la competencia lingüística. La importancia de la comunicación mediatizada por la computadora (CMC) radica en que fomenta un acercamiento global y holístico del aprendizaje de lenguas extranjeras (LE).

Palabras clave: intercambio virtual; español e inglés como lenguas extranjeras; telecolaboración; competencia comunicativa intercultural; comunicación mediatizada por la computadora.

Abstract: In this article, we present the design, development, and results of a didactic proposal based on a telecollaborative project which we call ‘virtual exchange’ (VE) for the practice of Spanish and English as foreign languages between students at the University of Toronto (Canada) and the Autonomous University of the State of Hidalgo (Mexico). Such proposal is based on the e-tandem model (O’Rourke, 2007), where two native speakers of different languages communicate with each other with the aim of creating a positive environment that facilitates the practice of the language they are currently learning. Throughout ten virtual exchange sessions that took place during a year (February 2021-February 2022), we were able to observe two elements that, together, show some of the benefits of implementing a virtual exchange: the development of intercultural communicative competence and motivation as a trigger for language proficiency. The importance of computer-mediated communication (CMC) lies in that it encourages a global and holistic approach to the learning of foreign languages (FL).

Keywords: virtual exchange; Spanish and English as foreign languages; telecollaboration; intercultural communicative competence; computer-mediated communication.

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

La comunicación mediatizada por la computadora (CMC) es un fenómeno que ha tenido un amplio desarrollo en el campo educativo desde la década de los años noventa, poco después de que Internet comenzó a ser una herramienta ampliamente utilizada. Sin embargo, debido a la reciente situación derivada de la pandemia por COVID-19, su uso representa una experiencia innovadora capaz de hacer frente a los retos impuestos por la sociedad globalizada y siempre cambiante de nuestros días. Por tal razón, comunicarnos con personas situadas en diferentes latitudes geográficas forma, cada vez más, parte esencial de la concepción de enseñanza-aprendizaje de millones de profesores y estudiantes de lenguas extranjeras (LE) en todo el mundo.

En las últimas investigaciones realizadas al respecto, podemos identificar una terminología variada para referirnos al acercamiento pedagógico¹ conocido como *intercambio virtual*.² Palabras como *telecolaboración* (Belz, 2001; Warschauer, 1996),

¹ Compartimos la opinión de Dooly y Vinagre (2021) respecto a que el intercambio virtual (IV) se puede considerar como un acercamiento pedagógico en la enseñanza de lenguas.

² Para efectos de este trabajo se adopta el término *intercambio virtual*, el cual se ha convertido en el más empleado en los últimos años y se define como “la participación de grupos de estudiantes durante largos periodos de interacción intercultural y colaboración con pares de otros contextos culturales o

intercambio intercultural en línea (O’Dowd, 2007; O’Dowd y Lewis, 2016), *educación intercultural de lenguas extranjeras mediatizada por el Internet* (Belz y Thorne, 2006), *modelo COIL*³ (Rubin, 2016; Schultheis Moore y Simon, 2015), *entornos de aprendizaje en red global* (Starke-Meyerring y Wilson, 2008), *e-tandem* (O’Rourke, 2007) o *teletandem* (Leone y Telles, 2016) son términos que se refieren a lo mismo, pero, debido a que se suelen utilizar de manera intercambiable, existe cierta confusión sobre cuál resulta más apropiado⁴ (Rubin, 2016). En este sentido, sería importante que la comunidad académica llegara a un acuerdo para designar el uso de un solo término y así se “facilite la búsqueda de bibliografía relacionada con el tema, [lo que] favorecerá que los intercambios virtuales se conozcan, se exploten y se expandan a más contextos educativos” (Rodríguez Flores, 2022). No obstante, lo que todos los términos mencionados tienen en común es el potencial de generar sinergia entre diferentes instituciones educativas comprometidas con el desarrollo pleno de sus estudiantes a nivel global por medio de la tecnología. Nuestra propuesta se suma a esta tendencia.

Si bien desde sus comienzos el intercambio virtual ha tenido eco dentro de, principalmente, el campo de la didáctica de enseñanza de lenguas y la lingüística aplicada (Goodwin et al., 1993; Strever y Newman, 1997), no es sino en los últimos años cuando su uso se ha extendido a otras disciplinas como los negocios, en particular en el área de negocios internacionales y mercadeo. A medida que se va adquiriendo más experiencia y aumentan las publicaciones, se puede constatar aún más su popularidad (O’Dowd, 2018), pero sobre todo sus beneficios (Darhower, 2009; Tian y Wang, 2010; Walker, 2018), entre los cuales el uso significativo de la lengua meta en el salón de clases de LE sería el principal (Müller-Hartmann, 2006; Chun, 2015; O’Dowd, 2018).

En el plano educativo, es innegable que una de las consecuencias más importantes que ha traído la pandemia por COVID-19 ha sido el freno temporal del desplazamiento físico de las personas y, por ende, el traslado de muchas de nuestras actividades educativas al ciberespacio. Por esta razón, el intercambio virtual se presenta como una fuente atractiva para las instituciones de educación superior que buscan ofrecer una alternativa viable para que sus modelos de internacionalización, previamente establecidos, no desaparezcan (De Wit, 2016). Esto adquiere especial importancia en los programas de lengua, pues para desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI; ICC por sus siglas en inglés) de los grupos

ubicaciones geográficas, en línea, como parte integral de sus programas educativos, bajo la guía de educadores o facilitadores expertos” (O’Dowd, 2018, p. 5) [Traducción del equipo editorial].

³ Collaborative Online International Learning.

⁴ En Europa y Estados Unidos el término más utilizado suele ser *intercambio virtual*, mientras que en América Latina es *e-tandem* o *teletandem* (Dooly y Vinagre, 2021).

de aprendientes hay que ser receptivos a la cultura de los demás y, según Dooley y Vinagre (2021), es necesario adquirir “la capacidad de ir más allá de la cultura propia e interactuar con otros con distintos antecedentes lingüísticos y culturales”⁵ (p. 399). Esta teoría, inicialmente propuesta por Byram (1997), ha sido incorporada a los estudios de aprendizaje de idiomas. Hoy, la CCI se define como “la capacidad de un individuo para alcanzar sus objetivos de comunicación mientras utiliza conductas de comunicación apropiadas para negociar entre distintas identidades dentro de un entorno culturalmente diverso”⁶ (Portalla y Chen, 2010, p. 23).

Así pues, el intercambio virtual se presenta como una forma idónea de compaginar lengua y cultura a través de una experiencia enriquecedora, motivadora y capaz de tender puentes entre diferentes nacionalidades, sin tener que recurrir a los tradicionales programas de intercambio estudiantil, a los cuales no todos tienen acceso debido a los altos costos monetarios. Sus características más importantes son:

1. Es una práctica altamente flexible que uno puede incorporar en la enseñanza en una variedad de formas (en ambientes de aprendizaje en clase o híbridos).
2. Se concibe en general como una oportunidad ideal para hacer que cada estudiante interactúe socialmente y colabore con otros participantes con quienes sería poco probable que conviviera en circunstancias educativas “normales”.
3. Se ha considerado una alternativa a la movilidad física para estudiantes con discapacidades o dificultades económicas, así como un facilitador de la inclusión, la práctica de lenguas y la internacionalización para todos.
4. Cierta intercambio virtual puede incluir el uso de plataformas de aprendizaje de lenguas en línea autodirigido (por ejemplo, Busuu, Italki) como parte de una variedad más amplia de actividades de aprendizaje planeadas, como en el aprendizaje guiado de lenguas de ambientes formales de instrucción con profesores colaboradores⁷ (Dooley y Vinagre, 2021, p. 394).

Dicho lo anterior, ilustramos en este artículo una propuesta didáctica de intercambio virtual basada en el modelo *e-tandem* (O'Rourke, 2007), en el que dos hablantes nativos de lenguas diferentes se comunican con el objetivo de crear un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje del idioma meta: “los mensajes

⁵ Traducción del equipo editorial.

⁶ Traducción del equipo editorial.

⁷ Traducción del equipo editorial.

se escriben, por lo general,⁸ 50% en la lengua meta y 50% en la lengua de origen, lo que brinda a cada participante la oportunidad de practicar la lengua meta y, al mismo tiempo, ofrece a su compañero un *input* auténtico”⁹ (O’Dowd, 2018, p. 7). Dicho modelo se apoya también en el concepto de telecolaboración, donde prevalece el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante proyectos y tareas diseñadas por los facilitadores de la experiencia virtual (Jager, Nissen, Helm, Baroni y Rousset, 2019; O’Dowd, 2018; O’Dowd y Lewis, 2016).¹⁰

Para ello, y a partir del análisis de nuestro proyecto piloto de telecolaboración entre la UdeT y la UAEH, presentamos en este primer apartado la introducción y el marco teórico, mientras que en el segundo expondremos su justificación. Una de nuestras principales intenciones es resaltar la logística que se siguió para la organización de las distintas sesiones virtuales que, dicho sea de paso, requirieron de mucho esfuerzo y reciprocidad para alcanzar las metas deseadas. En el tercer apartado detallaremos paso a paso su desarrollo, mientras que en el cuarto analizaremos las actitudes de los participantes a través de comentarios recibidos (*feedback*) y la observación de las sesiones grabadas. Los resultados de nuestro estudio revelan dos elementos que, en conjunto, muestran algunos de los beneficios de implementar un intercambio virtual para el aprendizaje de español e inglés como lenguas extranjeras: el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y la motivación como detonante de la competencia lingüística.¹¹

Para finalizar, en el quinto apartado presentamos nuestras conclusiones y exponemos nuestra opinión sobre las posibles aplicaciones del intercambio virtual, en el futuro, del diseño de cursos destinados al aprendizaje de ELE, a partir de un acercamiento global y holístico, por medio de la comunicación mediatizada por la computadora (CMC). Estamos seguros de que, a partir de propuestas como la nuestra, las sesiones de intercambio virtual podrán servir como un modelo pedagógico de enseñanza de una LE altamente efectivo, en donde la tecnología sirva como puente para estimular de manera creativa el aprendizaje intercultural.

⁸ En el caso de nuestro proyecto, el enfoque estuvo basado primordialmente en la práctica de la producción oral y comprensión auditiva debido a que son las áreas más difíciles de practicar en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de LE (Bueno-Alastuey, 2013).

⁹ Traducción del equipo editorial.

¹⁰ Aquí es importante subrayar que, a pesar de existir varios modelos de intercambio virtual, cualquier clasificación hecha al respecto no debe ser vista como rígida e inamovible. Es muy posible que algunos tipos de intercambio virtual compartan características similares entre sí (O’Dowd, 2021).

¹¹ Para efectos de este trabajo se define la competencia lingüística como “la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. Puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular” (Centro Virtual Cervantes). Debido a la naturaleza de nuestras sesiones de intercambio virtual, nos enfocamos en la expresión oral y comprensión auditiva.

JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), uno de los objetivos principales de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) es formar a un hablante intercultural. De esta manera podremos no solo dotar a nuestros estudiantes de las herramientas necesarias para su desenvolvimiento lingüístico, sino brindarles también la capacidad de insertarse con éxito en la cultura de la lengua meta que se busca aprender. Todo esto mediante la capacidad de derribar estereotipos y de mediar diferencias o posibles malentendidos culturales que se puedan presentar. Al respecto, consideramos que dicha labor es también parte del quehacer de los profesores de lengua, aspecto sobre el cual —afortunadamente— existe constancia (Molina Oroza, 2018; Salgado-Robles y Kirven, 2018), y nos remite a un acercamiento global y holístico del aprendizaje de lenguas extranjeras. Por último, dentro del ámbito laboral ser un hablante intercultural es clave en el siglo XXI (Deardorff, 2009), un aspecto en el que muchos estudiantes basan su elección de aprender (o no) una LE.

La génesis de este proyecto emana del grado de fatiga¹² experimentado por estudiantes de la clase de Español para Principiantes (Spanish for Beginners, SPA100Y), nivel A1-A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), durante el semestre de invierno de 2021 en la modalidad en línea e impartido de manera sincrónica en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Toronto. Por esta razón, nos abocamos a diseñar un modelo piloto donde se trabajara de manera telecolaborativa la práctica del idioma español con hablantes nativos de la variedad mexicana, quienes a su vez estaban inscritos en los cursos de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) del Centro de Lenguas (CL) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México. En este primer momento se trabajó con ochenta estudiantes en el rango de 18-24 años, de los cuales la mitad fueron de la clase de ELE y el resto de la clase de ILE. Es importante señalar que se escogió trabajar con una universidad mexicana para poner en práctica la propuesta de Potvin y Angulo Martínez (2020), quienes mencionan que la variedad más apropiada para enseñarse en el contexto canadiense es la mexicana debido a su proximidad geográfica y a su potencial para formar aprendientes globales. Asimismo, recurrimos también al uso del humor a través de memes¹³ basados en Soraya Montenegro, la villana de una popular telenovela mexicana

¹² La llamada fatiga de Zoom es un término originado a raíz de varias investigaciones realizadas por científicos que demuestran que pasar un periodo extenso frente a la computadora puede tener consecuencias en la salud (Beilenson, 2021).

¹³ Según la RAE, un meme es una “imagen, video o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet”.

de la década de los años noventa: *María la del barrio*.¹⁴ Esta estrategia nos ayudó a ahondar en el desarrollo de la competencia intercultural comunicativa de los participantes, al mismo tiempo que procuramos promover el interés y la motivación a través del humor, teniendo en cuenta que diversos estudios demuestran su efectividad en el ámbito de la didáctica de lenguas (Schmitz, 2002).

Este proyecto fue diseñado e implementado por el autor de este artículo, quien a su vez colaboró de manera muy cercana con la coordinadora del área de español del CL de la UAEH. El apoyo¹⁵ recibido consistió en gestionar la organización de todas las sesiones de intercambio virtual (diez en total) con diferentes profesores mexicanos a cargo de la asignatura de ILE,¹⁶ a través de los diversos campus con los que dicha institución cuenta a lo largo del estado, incluida la elaboración de materiales de promoción para reclutar estudiantes que fueran hablantes nativos del español (véase la figura 1).



Figura 1. Cartel de promoción del proyecto de intercambio virtual.

¹⁴ Telenovela producida por la cadena de televisión mexicana Televisa (1995) y protagonizada por Thalía y Fernando Colunga.

¹⁵ En la realización de este proyecto, se agradece infinitamente el apoyo recibido de la maestra María Isabel Gutiérrez Téllez, coordinadora del área de español, y del maestro Edward Amador Pliego, director del CL de la UAEH. Es importante subrayar que, para que el intercambio virtual sea exitoso, este se debe basar en una planeación cuidadosa de tareas y actividades diseñadas de manera colaborativa entre diferentes profesores (Dooly y Vinagre, 2021, p. 394).

¹⁶ Específicamente la materia de Decisiones Personales. Lengua Extranjera.

Por mutuo acuerdo se llevó a cabo la primera sesión con un cupo de ochenta estudiantes que provenían de diferentes programas de estudio de licenciatura. El resto de los encuentros contó con un número de entre veinticinco y setenta y cinco participantes —variación que dependió de la inscripción de estudiantes de ELE de la UdeT—, también de diferentes programas de estudio, pero sobre todo de las carreras de Ciencias Políticas, Negocios Internacionales y Economía. Respecto al nivel de competencia lingüística, se optó por exigir un B1 del MCER a los estudiantes de ILE y aceptar cualquier nivel de ELE. Todo ello con el fin de incentivar a que cualquier estudiante de español asistiera a las sesiones de intercambio virtual, ya que ninguna de ellas formó parte de la evaluación formal del curso debido a su carácter de proyecto piloto. Con esto también se pretendió comprobar lo que menciona Watanabe y Swain (2007), quienes indican que tener diferentes niveles de competencia lingüística en una sesión de intercambio virtual no representa ningún problema cuando de proveer comentarios de corrección por parte de los participantes se trata. De manera complementaria, también se buscó proveer una dosis extra de motivación extrínseca y hacer el camino del aprendizaje más significativo e interesante de recorrer, sobre todo considerando la situación de pandemia por COVID-19 que inspiró este proyecto.

Siguiendo las sugerencias de académicos como Belz (2005), se estructuraron las sesiones a partir de lo que él denomina *textos paralelos*, definidos como “versiones lingüísticamente distintas de una historia o tema en particular en las que son presentadas diversas representaciones culturalmente condicionadas de esa historia o tema”.¹⁷ Nuestro objetivo con este modo de acercarnos a la gestión de las sesiones de intercambio virtual era no solo la mejora lingüística de los estudiantes, sino también desarrollar su competencia comunicativa intercultural por medio de la comparación de referencias culturales propias de sus regiones de origen.

PASO A PASO: DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

De manera inicial, y para que se entendiera el objetivo principal de nuestra propuesta didáctica, se enumeraron cuatro reglas que se explicaron en detalle al comienzo de cada encuentro. Queríamos que los participantes supieran con exactitud la dinámica en la que interactuarían virtualmente, y de esta manera maximizar las oportunidades de practicar ambos idiomas de modo eficiente. Vale la pena mencionar que, en el caso de los estudiantes de ELE, su nivel de competencia lingüística se encontraba en un nivel A2-B1 del MCER, mientras que los de

¹⁷ Traducción del equipo editorial.

ILE se situaban entre los niveles B1 y B2. Cada sesión fue grabada con el previo consentimiento de los asistentes y se contó con la participación de un colaborador que ayudó a observar la interacción, así como a contestar preguntas que pudieran surgir.

1. El propósito principal de esta sesión es practicar el español y el inglés; no estamos en una clase de gramática.
2. *Webcams must be turned on at all times during the language exchange session. It is really strange not knowing whom we are talking to if we can't see their face!* [Las cámaras web deberán permanecer encendidas durante toda la sesión de intercambio de idiomas. ¡Es realmente extraño no saber con quién estamos hablando si no podemos ver su rostro!]
3. Nadie debe burlarse de nadie; debemos ser pacientes con los demás. Todos estamos aprendiendo.
4. *There is no need to get nervous. Relax and have fun!* [No hay razón para ponerse nerviosos. ¡Relájense y diviértanse!]

Como se ilustra, se contó con dos reglas escritas en el idioma español y dos en inglés. Cada una de ellas fue leída por estudiantes en proceso de aprendizaje de su respectivo idioma meta para que desde el principio comenzaran a practicar y a sentirse parte de una comunidad de aprendizaje en la que ambas lenguas, español e inglés, coexistieran de manera armónica y recíproca. En este sentido, conviene destacar la importancia de trabajar de manera colaborativa y que los estudiantes puedan valorarla, pues se ha demostrado que una lengua se aprende mejor de este modo (Lee, 2007), así como al estrechar vínculos afectivos con otros seres humanos (Arnold, 2000).

Acto seguido, se procedió a mostrar los memes que sirvieron para desarrollar, en un primer momento, la competencia comunicativa intercultural, al mismo tiempo que se introdujo una dosis de humor a la mexicana. El meme de Soraya Montenegro también sirvió para despertar el interés de quienes no conocían el género de la telenovela, que en muchas partes de América Latina se ha popularizado desde hace ya varias décadas. En el caso de los que no lo conocían o que habían escuchado hablar vagamente de él, pudieron compararlo con programas

televisivos de sus propios países, pues vale la pena señalar que algunos de los estudiantes de ELE también provenían de diferentes lugares del planeta y no solamente del mundo anglófono, como Canadá. Desde esta perspectiva, consideramos importante dar legitimidad al inglés hablado por estudiantes internacionales o inmigrantes, tan “válido y beneficioso” como el de los hablantes nativos (Jain, 2014, p. 491), sobre todo tratándose de la ciudad de Toronto, Canadá, donde una parte importante de la población tiene origen extranjero.

Después de introducidas las reglas, los estudiantes fueron puestos en salas de conversación (*Zoom Breakout Rooms*)¹⁸ con la finalidad de que hubiera un número similar de aprendientes de español e inglés; no obstante, en todas las sesiones se observó siempre un número mayor de alumnos de ILE del CL de la UAEH, a quienes se percibió con altos niveles de interés y motivación, lo que tal vez se deba a que en México hay más necesidad de aprender ILE que ELE en Canadá, o simplemente a una mayor disponibilidad de tiempo, pues sabemos que el horario designado para nuestras sesiones no fue compatible con el de todos. Además, se intuye eso porque se recibieron más comentarios (*feedback*) de los estudiantes mexicanos para documentar formalmente nuestras sesiones en este artículo, a diferencia de su contraparte, los estudiantes de ELE. Sin embargo, el hecho de no contar con el mismo número de estudiantes de ambas partes, no quiere decir que el intercambio virtual no se pueda llevar a cabo con éxito, pues “merece la pena arriesgarse e intentar romper los esquemas clásicos para explorar nuevos tipos de tándem” (Rodríguez Flores, 2022).

La primera actividad de todas las sesiones —inmediatamente después de mostrar las reglas— consistió en que los participantes se presentaran para, como versa la expresión coloquial en ambos idiomas, romper el hielo / *break the ice*. De igual forma, en las presentaciones, pretendimos que se familiarizaran con el espacio de comunicación virtual, tal y como Guth y Helm (2011) lo sugieren. Para ello se utilizaron las siguientes preguntas como guía, que se pudieron modificar según los participantes se sintieran cómodos o quisieran compartir información adicional:

¹⁸ Se recurrió al uso de la plataforma virtual Zoom debido a su gran popularidad y eficiencia desde el inicio de la pandemia, sobre todo en el contexto educativo y particularmente en lo que atañe a la udet.

1. ¿Cómo te llamas? *What is your name?*
2. ¿De dónde eres? *Where are you from?*
3. ¿Qué estudias? *What are you studying?*
4. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? *What do you like to do in your spare time?*
5. ¿Cómo es tu ciudad? *What is your city like?*

El tiempo provisto para este primer componente de la sesión fue de aproximadamente cinco a siete minutos, aunque a veces tuvo que ser un poco más o un poco menos, dependiendo del número de estudiantes presentes en cada sala de conversación. Para asistir a las sesiones, los interesados tenían que inscribirse¹⁹ por medio de un formato electrónico con dos días de antelación. Previo al inicio de los temas de discusión, se les informó a todos que el facilitador de la sesión y el colaborador pasarían por las salas a fin de observar el grado de interacción, así como para aclarar cualquier duda o pregunta. Se enfatizó también que no había razón para ponerse nerviosos por nuestra presencia y por su desempeño al comunicarse entre sí; no obstante, en ciertas ocasiones algunos estudiantes se mostraron renuentes a encender sus cámaras, pese a que una de las reglas para participar era que lo hicieran. Afortunadamente, esta situación comenzó a mejorar con el paso del tiempo, una vez que la comunidad estudiantil de ambos lados comenzó a sentirse más cómoda. Para la tercera y cuarta sesión todos tenían sus cámaras encendidas y habían entendido la importancia de hacerlo en el contexto de nuestro proyecto de intercambio virtual.

Además de apoyarse en el concepto de textos paralelos, la selección de los temas a discutir por parte de los estudiantes fue hecho con base en el enfoque comunicativo, el cual, según diversos académicos, ha tenido mucha influencia en los intercambios virtuales (Brammerts, 1996; Johnson, 1996; Kern, 1996; Kinginger, 1998; Kinginger, Gourvès-Hayward y Simpson, 1999; Müller-Hartmann, 2006; Dooly, 2010; Dooly, 2017; Kurek y Müller-Hartman, 2017; Vinagre, 2017). Nuestro objetivo era despertar el interés de los estudiantes con temas de relevancia y significativos en

¹⁹ Lamentablemente hubo algunos estudiantes que intentaban inscribirse en el último momento, justo antes de comenzar las sesiones. En este caso, por cuestiones de logística y organización, nos vimos en la penosa necesidad de rechazar su solicitud.

su devenir diario para que la comunicación fluyera con soltura en la medida de lo posible. Asimismo, se tuvo muy en cuenta su opinión, por lo que se les pidió que se sintieran libres de proponer temas de su propia cosecha. En todo momento se pensó siempre en hacer de las sesiones de intercambio virtual un espacio que pudiera servir como aliciente para la práctica del español e inglés en medio de un ambiente cómodo y seguro, pero sobre todo significativo.

A continuación, un listado de los temas abordados. Algunos están escritos en español y otros en inglés con el fin de reflejar la intención de practicar ambas lenguas. Los temas que aparecen con asterisco fueron propuestos por los estudiantes:

Sesión #1: 8 de febrero de 2021 (ochenta estudiantes presentes, cuarenta de ELE y cuarenta de ILE)
1. La comida mexicana
2. <i>What is it like to attend university online?</i> [¿Cómo es asistir en línea a la universidad?]
3. Las telenovelas
4. <i>Music</i> [Música]
5. ¿Qué te llama la atención de México o Canadá?
6. <i>Let's be social</i> [Socialicemos]

Sesión #2: 26 de febrero de 2021 (setenta y tres estudiantes presentes, treinta y cinco de ELE y treinta y ocho de ILE)
1. ¿Qué imágenes se te vienen a la cabeza cuando escuchas la palabra amor?
2. <i>What are some of the most important customs of your country?</i> [¿Cuáles son algunas de las costumbres más importantes de tu país?]
3. ¿Cómo se divierten los mexicanos?
4. <i>What is Canada like?</i> [¿Cómo es Canadá?]
5. A socializar

Sesión #3: 11 de marzo de 2021 (sesenta y dos estudiantes presentes, veintiocho de ELE y treinta y cuatro de ILE)
1. Expresiones idiomáticas de tu país
2. <i>The paranormal: Do you believe in ghosts?*</i> [Lo paranormal: ¿crees en fantasmas?]
3. <i>How to swear in English and Spanish</i> [¿Cómo decir groserías en inglés y español?]
4. ¿Dónde estabas el último día cuando cancelaron las clases presenciales?
5. <i>Let's be social</i> [Socialicemos]

Sesión #4: 18 de marzo de 2021 (setenta y cinco estudiantes presentes, treinta y cuatro de ELE y cuarenta y uno de ILE)
1. <i>Violence in sports</i> [La violencia en los deportes]
2. <i>What is your favorite Netflix show?*</i> [¿Cuál es tu programa favorito de Netflix?]
3. ¿De qué te sientes orgulloso de tu país de origen?
4. <i>Slang around the World</i> [Argot alrededor del mundo]

Sesión #5: 26 de marzo de 2021 (treinta y siete estudiantes presentes, dieciséis de ELE y veintiuno de ILE)
1. ¿Cuáles son los estereotipos más comunes de tu país?
2. <i>Are influencers really influencers?</i> [¿Realmente influyen los influencers?]
3. ¿Desaparecerán los profesores de idiomas debido a la tecnología?
4. <i>What makes a good language teacher?</i> [¿Qué hace que un profesor de idiomas sea bueno?]
5. ¿Qué te llama la atención de México o Canadá?
6. <i>Let's be social</i> [Socialicemos]

Sesión #6: 9 de abril de 2021 (cuarenta y cuatro estudiantes presentes, diecinueve de ELE y veinticinco de ILE)

1. Según tú, ¿cómo será el futuro del mundo en diez años?
2. *What are you planning to do after travel restrictions are eased?* [¿Qué planeas hacer después de que se reduzcan las restricciones de viaje?]
3. Cuenta un chiste
4. *Share a haunted story with your peers* [Comparte una historia de brujas con tus compañeros]
5. A socializar

Sesión # 7: 24 de septiembre de 2021 (setenta y cuatro estudiantes presentes, treinta y tres de ELE y cuarenta y uno de ILE)

1. ¿Cuáles son algunas de tus metas?
2. *Where would you like to travel?* [¿A dónde te gustaría viajar?]
3. El humor alrededor del mundo
4. *Share a love breakup story** [Comparte una historia de ruptura amorosa]
5. ¿Qué te llama la atención de México o Canadá?

Sesión #8: 8 de octubre de 2021 (ochenta estudiantes presentes, cuarenta de ELE y cuarenta de ILE)

1. Comparte una anécdota chistosa o divertida que te haya ocurrido
2. *Share something interesting about your place of origin* [Comparte algo interesante sobre tu lugar de origen]
3. ¿Es posible el amor a través de las redes sociales?
4. *Paranormal stories* [Historias paranormales]
5. ¿Cuál es la mejor forma de aprender una nueva lengua para ti?
6. *Let's be social* [Socialicemos]

Sesión #9: 28 de octubre de 2021 (cuarenta y nueve estudiantes presentes, dieciocho de ELE y treinta y uno de ILE)

1. Día de muertos vs Halloween
2. *Do you think alcohol consumption is a problem in today's society?* [¿Consideras que el consumo de alcohol es un problema en la sociedad actual?]
3. Para ti, ¿cuál es el peor prejuicio que existe?

4. <i>Is marriage important for you?</i> [¿El matrimonio es importante para ti?]
5. Modismos

Sesión #10: 18 de febrero de 2022 (sesenta y seis estudiantes presentes, veintitrés de ELE y cuarenta y tres de ILE)
1. Ventajas y desventajas de trabajar en equipo
2. <i>Multiculturalism in Canada</i> [Multiculturalismo en Canadá]
3. El cambio climático
4. <i>The COVID-19 pandemic</i> [La pandemia de COVID-19]
5. A socializar

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como explicamos líneas arriba, durante las sesiones se recurrió al uso de tres memes basados en el personaje de Soraya Montenegro, de la telenovela *María la del barrio*. Todos fueron elaborados por estudiantes de ELE a través de un sitio web como parte de una actividad en clase.²⁰ Nuestra intención era doble. En primer lugar quisimos aportar una dosis de humor que ayudara a los participantes a relajarse. Por ello intentamos apelar al gusto de las nuevas generaciones, que encuentran en el carácter lúdico de los memes una manera de expresarse sobre todo tipo de situaciones ligadas a su cotidianidad. En segundo lugar, y desde la perspectiva de los últimos estudios realizados sobre la eficacia de los memes en el campo de la didáctica de lenguas (Schmitz, 2002; Bell, 2009), decidimos usarlos para que se conocieran aspectos socioculturales de la sociedad mexicana sobre los que los estudiantes posiblemente no estaban enterados o sobre los que no se habían detenido a pensar en profundidad, como, por ejemplo, actitudes clasistas, racistas e incluso machistas. Valga hacer notar que este tipo de temas resultaron sumamente controvertidos y dieron pie al desarrollo no solo de la competencia lingüística, sino también de la competencia comunicativa intercultural en la medida que se comparó la cultura mexicana con la cultura de los estudiantes de ELE, que procedían de varias partes del mundo.

A continuación presentamos la serie de memes basados en el personaje de Soraya Montenegro, la figura antagónica de la telenovela *María la del barrio*, que durante la década de 1990 fue muy popular en México y en otras partes del mundo. Acto seguido procederemos a explicar su uso en relación con los temas presenta-

²⁰ Esta actividad se realizó dos semanas antes de la primera sesión de intercambio virtual a través de la plataforma virtual <https://imgflip.com/memegenerator>

dos, así como algunos de los comentarios recibidos por parte de los estudiantes, que hacen eco de nuestras observaciones.

El primer meme se desprende de la regla número dos de nuestras sesiones de intercambio virtual, que menciona la necesidad de encender la cámara (véase la figura 2). Recordemos que al principio de la pandemia no todos se sentían cómodos al respecto. Esta situación surgió en más de una ocasión dentro del marco de nuestra actividad, por lo que esperábamos que al proyectarla los estudiantes se tornaran más receptivos a mostrar sus caras al momento de interactuar con sus compañeros. Para la tercera y cuarta sesión, vislumbramos ya una actitud más favorable, la cual en buena parte atribuimos a la insistencia del meme en cuestión. De igual forma, es importante mencionar que este proviene de una de las escenas²¹ de la telenovela donde se desata una trifulca de celos entre Soraya y Alicia, esta última mejor conocida como “la maldita lisiada”. Ambas mujeres se disputan el amor de Nandito. Para ampliar el contexto, se optó por mostrar un breve corto de la escena, que se encuentra en YouTube y que nos sirvió como eslabón para ahondar en los siguientes temas: las telenovelas, *share a love breakup story*, ¿cómo se divierten los mexicanos?, ¿es posible el amor a través de las redes sociales?, ¿cuáles son los estereotipos más comunes en tu país?, *how to swear in English and Spanish*, expresiones idiomáticas de tu país, *violence in sport*, y a socializar / *let's socialize* (en este último se dotó a los participantes de tiempo extra para que ahondaran más sobre cualquier aspecto que les hubiera llamado la atención durante la sesión de intercambio). Con base en lo observado, dicho espacio también los animó a forjar lazos de amistad, pues en más de una ocasión pudimos constatar cómo compartían sus perfiles de redes sociales entre sí y se hacían preguntas adicionales sobre la vida y costumbres en México, Canadá y otras partes del mundo.

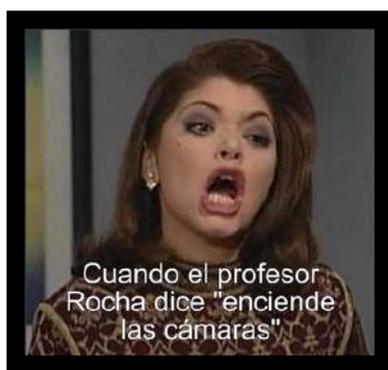


Figura 2. Primer meme.

²¹ En el sitio de videos de YouTube se puede encontrar buscando “¿qué haces besando a la lisiada?”.

En todo caso, del comportamiento desenfrenado de Soraya en el video, a todos les llamó la atención su uso de palabras despectivas,²² lo que dio pie a coloridas e ingeniosas explicaciones sobre lo que significaban, sobre todo en el contexto de la división de clases sociales en México y lo que pueden llegar a representar algunos otros términos considerados como ofensivos, no solo del español sino también del inglés. Consideramos importante que los estudiantes estuvieran expuestos a este tipo de vocabulario, ya que resulta poco común encontrarlo en las clases formales de LE debido al estigma que suele acarrear.²³ Por último, el meme también impulsó a los participantes a hablar sobre las relaciones amorosas entre personas y cómo pueden variar (o no) de acuerdo con una determinada cultura. Indudablemente, y a través de este meme, se ejemplificó un aspecto cultural que, según la opinión de una marcada mayoría de estudiantes mexicanos, lamentablemente forma parte común de muchas relaciones de pareja, es decir, la violencia. Más tarde, estos comentarios dieron paso para hablar sobre la problemática del feminicidio, que tanto aqueja a países como México (Olamendi, 2016), y las enormes consecuencias que tiene en el rompimiento del tejido social.

El segundo meme (véase la figura 3) sirvió para ilustrar los temas *what is it like to attend university online?*, ¿dónde estabas el último día cuando cancelaron las clases presenciales? y ¿desaparecerán los profesores de idiomas debido a la tecnología? Además de detonar la práctica del idioma meta, quisimos entender mejor cómo se sentían los participantes respecto al uso de la tecnología con fines didácticos y los posibles problemas técnicos que estuvieran experimentando para interactuar no solo en sus clases regulares en línea, sino también en nuestras sesiones de intercambio virtual. Y es que, a juzgar por el caso del primer meme, ya intuíamos que no todos eran partidarios de tener clases a distancia, entre otras cosas, por tener que encender sus cámaras; no obstante, quisimos indagar un poco más y, de paso, mejorar nuestro acercamiento pedagógico. La opinión extraída nos permitió enterarnos de que algunos estudiantes se sentían desmotivados y hasta aburridos en sus clases, lo que de alguna manera coincide con una de las razones que permitió la gestación de este proyecto, como se mencionó en la introducción, es decir, la llamada fatiga del Zoom.²⁴ De igual forma resultó interesante —aunque

²² Por ejemplo: *descarada, gata maldita, escuincla babosa, entrometida, sucia, bruja del demonio, trepadora*.

²³ Sin embargo, es importante mencionar que, antes de mostrar el video, se les informó a los participantes que algunas palabras podían herir su sensibilidad, pero que nuestra intención no era en ningún momento ofender a nadie, sino ahondar desde una perspectiva educativa el tratamiento de dichos términos y su significado dentro del contexto de la sociedad mexicana.

²⁴ Aquí es pertinente hacer hincapié en la diferencia entre el intercambio virtual y las plataformas virtuales como Zoom, pues tecnológica y contextualmente son experiencias distintas. En el caso del primero, la disposición para practicar una LE por medio de la guía y corrección en pares localizados en diferentes regiones geográficas es clave, así como los principios de una dinámica de

hasta cierto punto preocupante— conocer que una marcada mayoría consideraba que sus clases virtuales no les estaban siendo de provecho, debido a la falta de ejemplos auténticos e interactivos, y que por ello no se les hacía justo que el precio de la colegiatura fuera el mismo que antes.²⁵ Para contrarrestar esto se mencionó la necesidad de limitar las explicaciones gramaticales y de incentivar más la comunicación, como, por ejemplo, a través de conversaciones espontáneas y sobre temas de interés actual. Esto se hizo más patente en los estudiantes que consideraban que sus clases de LE seguían un formato muy tradicional: expresaron que la mayoría del tiempo solo se les pedía que memorizaran conjugaciones verbales. En lo que a los intercambios virtuales se refiere, se ahondó en aspectos técnicos que nos permitieron ciertas mejoras, como, por ejemplo, una distribución más eficiente de los estudiantes en las salas de conversación o *breakout rooms*.

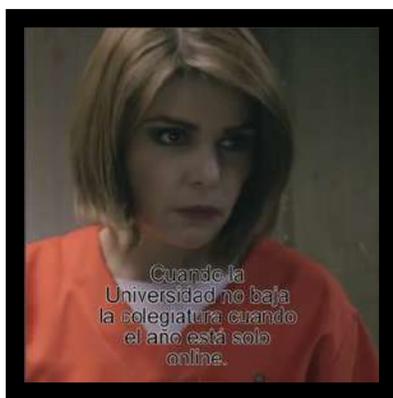


Figura 3. Segundo meme.

El tercer y último meme es indiscutiblemente el que más controversia causó (véase la figura 4). A través de él, se pudo indagar sobre cuestiones relacionadas con el clasismo y la discriminación que muchas personas sufren y han sufrido por siglos en México, pero también en Canadá,²⁶ a causa de su color de piel o grupo étnico.

trabajo basados en la colaboración, autonomía y reciprocidad. Así pues, este proceso va más allá de una simple sesión de chat (Ramos y Carvalho, 2018). Por su parte, las plataformas virtuales ofrecen posibilidades infinitas de interacción por medio de la comunicación mediatizada por la computadora (CMC), pero en ellas los principios del intercambio virtual pueden ser (o no) importantes dependiendo del contexto.

²⁵ Sobre todo las cuotas de la Udet que suelen ser bastante elevadas, particularmente para los estudiantes internacionales, que llegan a pagar el doble o hasta el triple (Rocha Osornio, 2020).

²⁶ En el caso de Canadá, se habló de la problemática de las escuelas residenciales, situación que forzó a muchos niños indígenas a perder su propia cultura para asimilar la de los europeos durante el periodo que comprende los siglos XVII al XX. Casi todos los estudiantes mexicanos desconocían esto

Este meme se presentó para ilustrar dos temas: ¿cuáles son los estereotipos más comunes de tu país? y *multiculturalidad in Canada*. Aquí es importante indicar que los estereotipos más comunes sobre los mexicanos, según algunos estudiantes de ELE, eran que todos son personas de piel morena y que el país es bastante inseguro debido a la violencia desatada por el narcotráfico, como se retrata en series televisivas.²⁷ Además, resultó sorprendente para muchos estudiantes de la UdeT conocer la palabra *güerita* a través del meme de Soraya y enterarse de su significado en el español mexicano, que alude a una persona de tez blanca.²⁸ Por su parte, respecto al canadiense, se habló de que vivía en un país donde siempre hacía frío y que por ello tenía que refugiarse dentro de un iglú, así como de que muy a menudo se disculpaba por todo mediante la expresión *I'm sorry!* Finalmente, también se mencionó que se piensa que todos los canadienses hablan francés y que hay osos polares circulando libremente por las calles.



Figura 4. Tercer meme.

A continuación algunos comentarios recibidos que dan testimonio de lo aprendido por los estudiantes a través del uso de los memes de Soraya para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. También extraemos algunas impresiones sobre la gestión de nuestras sesiones de intercambio virtual y sus posibles mejoras:

I loved watching and learning about la telenovela *María la del barrio*. It has really pushed me to want to learn more Spanish and how Mexican society works. I didn't know Mexico

y se mostraron muy sorprendidos al darse cuenta de las similitudes entre México y Canadá sobre el (mal)trato que se les suele dar a las comunidades indígenas.

²⁷ Por ejemplo la serie *Narcos* producida por Netflix.

²⁸ Merced al tercer meme ocurrió una división de opiniones entre los estudiantes de ELE que sí consideraban a Soraya como “güerita” y los de ELE que opinaban lo contrario, pues para ellos era más bien morena (*brunnette*).

was a country so divided by different social classes [Me encantó ver y aprender sobre la telenovela *María la del barrio*. Realmente me alentó a querer aprender más español y cómo funciona la sociedad mexicana. No sabía que México fuera un país tan dividido en distintas clases sociales] (estudiante aprendiente de ELE).

I enjoyed helping Mexican students improve their English; they were very patient with me, and I tried to do the same with them. I was particularly interested in learning different slang terms which is something I had never studied before in all my Spanish classes since High School [Disfruté ayudar a los estudiantes mexicanos a mejorar su inglés; ellos fueron muy pacientes conmigo, y yo traté de corresponderles de la misma manera. Yo estaba particularmente interesado en aprender diferentes términos de argot, algo que nunca había estudiado en mis clases de Español desde el bachillerato] (estudiante aprendiente de ELE).

After attending a few sessions, I am now feeling more comfortable understanding Mexicans when they speak really fast. At first, I couldn't understand much, but as time progressed it got easier. Soraya definitely helped! [Después de asistir a algunas sesiones, ahora me siento más cómodo entendiendo a los mexicanos cuando hablan muy rápido. Al principio, no podía entender mucho, pero con el tiempo fue más fácil. ¡Definitivamente Soraya ayudó!] (estudiante aprendiente de ELE).

They say Canadians apologize for everything, which is true to some extent. But Mexicans also share some similarities with us such as the importance of always saying *por favor* when requesting something in Mexico. [Dicen que los canadienses se disculpan por todo, lo cual en parte es cierto. Pero los mexicanos también comparten algunas similitudes con nosotros, como la importancia en México de siempre decir “por favor” cuando se pide algo] (estudiante aprendiente de ELE).

Me gustan mucho las sesiones de intercambio, pero considero que a veces toman demasiado tiempo y llegan a cansarme la vista (estudiante aprendiente de ELE).

Todos los temas que preparan para poder conversar me gustan. Lo único que podría añadir para mejorar es que se tenga más control en los grupos pequeños. En dos ocasiones me ha tocado que somos más hispanohablantes que angloparlantes. No creo que esto se dé de manera intencional, pero creo que se debería tener más cuidado de que no pasara (estudiante aprendiente de ELE).

Desde luego, la serie de memes presentada les ayudó a los participantes a entender que la competencia lingüística va más allá de reglas gramaticales y que hoy

más que nunca se hace necesario entender aspectos culturales para llegar a ser un hablante verdaderamente competente de cualquier LE. Además, los memes sirvieron como un punto de inflexión para ahondar en temas complejos que hacen del aprendizaje algo experiencial y significativo, y donde el humor se torna una estrategia didáctica.

El segundo elemento que pudimos comprobar como uno de los beneficios de las sesiones de intercambio virtual tiene que ver con la motivación, muy importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, y si bien es un término difícil de definir, para efectos de este trabajo adoptamos la propuesta de Jauregi et al. (2012), que Canals (2020) resume como “un término general que cubre varios aspectos del aprendizaje de lenguas, entre ellos, la voluntad de comunicarse”²⁹ (p. 106). Bajo esta tónica, a través del análisis de las diez sesiones de intercambio virtual que se videograbaron se pudo observar una interacción bastante fluida entre los participantes, a pesar de que hubo instancias donde debido a fallas técnicas,³⁰ por ejemplo, esto no fue del todo posible. Sin embargo, *grosso modo* podemos decir que la experiencia fue satisfactoria para la gran mayoría, pues aproximadamente 90% de los estudiantes se mostraron dispuestos a practicar su español e inglés con sus compañeros, sin importar los errores que pudieran cometer. El proceso de corrección mutuo casi siempre estuvo acompañado de paciencia y un alto grado de responsabilidad enfocado en la comunicación. Solo en tres ocasiones tuvimos que intervenir en la manera como se estaba realizando, que nosotros percibimos como demasiado técnica, pues no hay que olvidar que una de las reglas de nuestras sesiones de intercambio virtual era que no estábamos en una clase de gramática. Nuestro propósito siempre fue que los participantes se relajaran lo más posible para que pudieran entablar una conversación casi natural. Desde el comienzo de las sesiones, nos dimos a la tarea de expresar que nuestro enfoque estaba basado en la concepción de que para aprender se necesita usar la lengua. Los intervalos entre cambio de temas nos sirvió para recordárselo a todos.

Asimismo, es importante destacar que la motivación es un factor capaz de contrarrestar los efectos de la ansiedad que se puede experimentar a la hora de aprender una LE. El alto grado de interacción exhibida en las sesiones así lo dejó ver, sobre todo en el caso de los estudiantes que asistían con regularidad a nuestros encuentros, cuando fue más fácil detectar el grado de motivación. Muchas fueron las ocasiones donde la risa y la carcajada se entremezcló con las frases en inglés

²⁹ Traducción del equipo editorial.

³⁰ Dichas fallas técnicas se debieron principalmente a la precaria conexión de Internet con la que algunos estudiantes del CL de la UAEH contaban, aunque fueron relativamente pocas. En promedio se registraron solamente de una a dos fallas por sesión, lo que en realidad, y afortunadamente, es un número bastante bajo.

o español, lo que dio lugar a un ambiente realmente colaborativo,³¹ sin perder de vista la dimensión humana.

A la par, también es digno de mencionarse nuestro esfuerzo por dotar a los estudiantes de un alto nivel de motivación extrínseca a través de diversos premios de tipo económico y recreativo. En el caso de los estudiantes de ELE de la UdeT, el Departamento de Español y Portugués aceptó dotarlos de tres tarjetas de regalo con un valor de cien dólares canadienses cada una. Desafortunadamente para los estudiantes de ILE del CL de la UAEH no pudimos hacer lo mismo, pero en lugar de ello nos dimos a la tarea de motivarlos a través del ofrecimiento de tres visitas guiadas³² por el campus St. George de la Universidad de Toronto, si en el futuro tuvieran la posibilidad de visitar nuestra ciudad. Abajo presentamos algunos de los comentarios recibidos que enmarcan la importancia de la motivación para el desarrollo de la competencia lingüística:

It was such an amazing experience for me! I loved meeting new people. I am not a really social person, so I can say these sessions helped me a lot. Thanks for organizing!
[¡Fue una experiencia increíble para mí! Me encantó conocer gente nueva. No soy una persona muy sociable, así que puedo decir que estas sesiones me ayudaron mucho. ¡Gracias por la organización! (estudiante aprendiente de ELE).

The more mistakes you make now in a relaxed and informal environment, the more you will learn and, more importantly, your confidence in the language will grow
[Cuantos más errores cometes en un ambiente relajado e informal, más aprenderás y, lo que es más importante, tu confianza en el idioma aumentará] (estudiante aprendiente de ELE).

When it is time to use the language in the real world, you will be less nervous, make less mistakes, and be able to communicate effectively [Cuando sea momento de usar el idioma en el mundo real, estarás menos nervioso, cometerás menos errores y serás capaz de comunicarte de manera efectiva] (estudiante aprendiente de ELE).

³¹ Al analizar las sesiones de intercambio virtual, pudimos ser testigos de cómo en las salas de conversación los estudiantes se esmeraban por ayudarse entre sí y sacarle el mayor provecho a la práctica de los idiomas español e inglés.

³² Es importante mencionar que en el momento que se ofrecieron las visitas guiadas, el gobierno de Canadá había restringido el turismo no esencial. Esta situación nos permitió albergar un sentir esperanzador de que en el futuro las cosas mejorarían y que volveríamos a reunirnos en persona. Afortunadamente para el ciclo escolar 2022-2023, las clases han vuelto a impartirse de manera presencial, tal y como se hacía antes de la pandemia de COVID-19. ¡Esperamos con los brazos abiertos a los estudiantes mexicanos para que conozcan nuestra universidad!

En resumen, la motivación que exhibieron los alumnos participantes del intercambio virtual fue clave para el desarrollo de la competencia lingüística, sobre todo en lo que respecta a la expresión oral y comprensión auditiva. El enfoque comunicativo anclado en los textos paralelos que implementamos fue útil para brindar un ambiente cómodo y seguro. Esto permitió que la experiencia se tornara significativa y auténtica, dejando a un lado sentimientos de ansiedad que pudieran interferir con la práctica de los idiomas español e inglés.

Por último, en cuanto a la opinión expresada sobre la dinámica de las sesiones se extraen los siguientes comentarios, que nos ayudaron a tener más cuidado a la hora de organizar los grupos de conversación, así como a pensar en otros posibles temas o modelos de intercambio virtual, en aras de incentivar la participación en el futuro:

Estoy agradecida por el apoyo que nos dan para mejorar nuestro inglés y español, pero me gustaría pedirles que nos dejaran más tiempo en los grupos pequeños. En ocasiones se nos acaba el tiempo y quisiéramos hablar de más cosas (estudiante aprendiente de ILE).

Considero que actualmente está muy bien cómo se llevan las reuniones, pero, si se trata de aportar algo, yo propongo que hagamos un intercambio en algún momento, donde veamos alguna película mexicana y viceversa, de Canadá u otro país, para que ambos grupos podamos expresar nuestra opinión sobre el contenido que se ve en otras partes del mundo (estudiante aprendiente de ILE).

Propongo que en vez de que el profesor nos ponga en grupos seamos nosotros los que decidamos. Luego coincido con estudiantes que no quieren hablar y el ambiente es muy incómodo (estudiante aprendiente de ILE).

El profe debería tener un poco más de control sobre el número de alumnos en los grupos. Ya van dos veces que me tocan estudiantes que no quieren hablar y esto hace muy frustrante poder practicar mi inglés (estudiante aprendiente de ILE)

Estaría padre que también tuviéramos la posibilidad de escribirnos por mensajes electrónicos de texto en lugar de solo hablar, porque se me facilita más la escritura (estudiante aprendiente de ILE).

En cinco minutos no nos es posible a todos hablar. Necesitamos más tiempo (estudiante aprendiente de ILE).

No me agrada que haya estudiantes que no prendan la cámara. Se supone que es una regla hacerlo, pero he tenido compañeros a quienes nunca he visto (estudiante aprendiente de ILE).

El tiempo se pasa volando y por eso creo que deberíamos pasar menos tiempo repasando las reglas al principio de las sesiones (estudiante aprendiente de ILE).

Como apuntamos en el apartado tres, asistieron a las sesiones más estudiantes de ILE que de ELE. Esta situación no fue fácil de controlar debido a que en varias ocasiones se nos pidió que, en lugar de llevar a cabo nuestra actividad los viernes, lo hiciéramos en otro horario durante la semana, a fin de que pudieran inscribirse más estudiantes de la UdeT, es decir, de ELE. Lamentablemente esto no fue posible (salvo en una ocasión),³³ debido a un sinnúmero de factores e impedimentos. Sin embargo, y a pesar de este inconveniente, pudimos poner más atención a la manera en que los estudiantes eran asignados a los grupos de conversación, lo cual al comienzo de este proyecto piloto se hacía manualmente. Nuestra experiencia nos hizo darnos cuenta de que lo mejor era organizarlos a medida que se iban inscribiendo. Esto nos permitió gestionar las salas de conversación de manera eficiente para procurar una distribución más equitativa dentro de nuestras posibilidades.

Pero no todo fue “miel sobre hojuelas” / *not all was rosy* en las sesiones de intercambio virtual que organizamos durante un año. También hubo ocasiones en las que no todo salió de la forma que esperábamos y tuvimos que intervenir, aunque de manera sutil. Ciertamente algunos temas se tornaron incómodos³⁴ en las salas de conversación, como lo fue el caso del humor (“a contar un chiste”) y los estereotipos culturales, debido a su carácter subjetivo. No obstante, y a pesar de todo, esta situación fue útil para poder documentar lo que Helm (2013) propone como “modelo dialógico para la telecolaboración”, en el que las tensiones que puedan ocurrir en las sesiones de intercambio virtual entre los participantes no deben

³³ En dicha ocasión también hubo inconvenientes, ya que algunos participantes dejaron de asistir a sus clases formales de lengua por estar presentes en la sesión de intercambio. Sin embargo, de ninguna manera nos responsabilizamos por esto, pues al ser estudiantes adultos cada quien es libre de tomar sus propias decisiones.

³⁴ Particularmente dos casos: el primero tuvo que ver con un estudiante cuyo sentido del humor fue percibido como políticamente incorrecto al hacer referencia a la religión judía a través de un chiste. El segundo se trató de una intervención donde dos estudiantes se molestaron porque alguien se refirió al estereotipo más común de los mexicanos (que es gente que, además de vestirse con sombreros grandes, monta en burro para transportarse por las calles). En ambos casos, simplemente se les recordó a todos que el respeto hacia los demás era primordial para participar en las sesiones de intercambio virtual.

ocultarse: “más bien un modelo dialógico que abrace la apertura y la sinceridad, en el que el conflicto y el disenso sean vistos como un fenómeno social natural y como una clave para que el aprendizaje ocurra”³⁵ (p. 33). Derivado de este modelo, nos dimos a la tarea de jamás censurar los episodios conflictivos, aunque sí tuvimos que enfatizar la importancia del respeto por los demás, elemento a través del cual nos servimos para hablar de las diferencias culturales en otras partes del mundo, es decir, lo que algunas culturas pueden percibir como “normal” o “habitual” para otras quizás no lo sea. El modelo dialógico para la telecolaboración también fue útil para sembrar las semillas del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, que fungió como uno de los motores más importantes por destacar en esta propuesta didáctica.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos podido dar constancia de una propuesta didáctica a través de la telecolaboración como un acercamiento pedagógico altamente efectivo (Dooly y Vinagre, 2021) para el aprendizaje de español (ELE) e inglés (ILE) como lenguas extranjeras entre estudiantes de la Universidad de Toronto (UofT), Canadá, y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México. Mediante el análisis de diez sesiones de intercambio virtual ocurridas de febrero de 2021 a febrero de 2022, pudimos ser testigos de dos elementos que, en conjunto, revelan algunos de los beneficios de implementar sesiones de intercambio virtual: el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural por medio de la comparación de referencias culturales propias de los lugares de origen de los participantes, así como la motivación que se suscitó merced a la interacción con personas de diferentes latitudes geográficas, lo que sirvió como detonante de la competencia lingüística.³⁶ En suma, cada participante subraya la importancia de fomentar una visión global y holística del aprendizaje de lenguas extranjeras apoyado en la tecnología, cuya capacidad de entablar canales de comunicación intercultural resulta sumamente benéfica dado el carácter globalizado que impera en la actualidad. En el caso particular del desarrollo de la competencia intercultural comunicativa, pudimos ver cómo el humor —matizado a través de tres memes inspirados en la telenovela *María la del barrio*— se tornó una estrategia didáctica para reflexionar sobre algunos comportamientos que, si bien no son privativos de la cultura y so-

³⁵ Traducción del equipo editorial.

³⁶ Sostenemos que nuestra propuesta fue altamente efectiva dados el interés e interacción mostrados por los participantes, así como los comentarios recibidos, en donde la mayoría se expresa favorablemente de la organización de las sesiones de intercambio virtual.

ciudad mexicana, sí resulta común encontrarlos en diferentes contextos: el clasismo, el racismo y el machismo. Por todo esto, es importante que el facilitador de la experiencia virtual no pierda de vista la importancia de motivar a sus estudiantes para ser hablantes verdaderamente competentes de una LE. Esto se puede lograr mediante actividades que favorezcan el desarrollo de la competencia intercultural comunicativa, al mismo tiempo que se ejercitan las tradicionales destrezas lingüísticas propias del formato e-tándem que aquí hemos presentado.

De igual forma, nuestra propuesta didáctica invita a ir más allá del enfoque comunicativo y se adopte una postura más acorde con las expectativas del estudiantado de nuestros días, que, antes de decidir matricularse en un curso de LE, tiende primero a buscar los beneficios prácticos para ver si vale (o no) la pena invertir tiempo, dinero y esfuerzo. Después de todo, la adquisición de una lengua no ocurre en un semestre académico, ni tampoco estudiarla por varios años lo garantiza. Desde esta perspectiva, nuestras sesiones de intercambio virtual bien podrían servir como punto de partida para desarrollar proyectos simulados donde los estudiantes se preparen en la lengua meta para una posible entrevista de trabajo, pues en los últimos años la contratación de muchas empresas en el mundo se viene realizando por medio de videoconferencias en plataformas como Zoom, Microsoft Teams y Skype. Así pues, las probabilidades de que se contrate a alguien que pueda ser entrevistado en la lengua y cultura que ha estudiado por algún tiempo serán indiscutiblemente mayores que para aquellos candidatos que solo digan contar con cierto nivel de competencia en su CV. Por ende, mostrarles a nuestros estudiantes el valor añadido de dominar una LE es hoy en día una de las responsabilidades más grandes que tenemos como profesores, sobre todo si queremos hacer atractivos nuestros programas académicos, para que nuevos alumnos se inscriban en nuestras clases y descubran la satisfacción personal de poderse comunicar con personas de otras partes del mundo. Ningún traductor electrónico podrá jamás superar este aspecto.

Por último, y en aras de continuar a la vanguardia de los procesos educativos que fomenten el aprendizaje significativo de una LE, creemos necesario proponer que, para aprovechar mejor el contenido de las sesiones de intercambio virtual, sería indicado que estas adquirieran un carácter evaluativo en cualquier programa que se desee implementar. En el caso concreto de español como lengua extranjera (ELE), se podrá medir mejor el nivel de expresión oral y comprensión auditiva de los participantes y paralelamente explotar la riqueza de trabajar de manera colaborativa para forjar nuevos acuerdos con instituciones del mundo hispano que fomenten la movilidad estudiantil a través del ciberespacio. Además, contar con mecanismos de evaluación nos permitirá normalizar el intercambio virtual y renovar aspectos obsoletos del currículo que, en muchos casos, todavía

siguen implementándose. Nos referimos concretamente a las tradicionales pruebas orales donde el profesor les hace preguntas a sus estudiantes y espera una respuesta casi inmediata, sin considerar las repercusiones negativas que pueden producirse a raíz del nerviosismo y la ansiedad. Esta visión va en contra de la importancia de la dimensión afectiva que considera las emociones humanas como elemento imprescindible de aprender de manera efectiva una LE (Arnold, 2000).

Por todas estas razones, el modelo COIL,³⁷ en el que el profesorado de diferentes instituciones educativas trabaja de manera conjunta y remota para diseñar un curso en el cual los estudiantes desarrollen competencias interculturales y se promueva la internacionalización del currículo en la educación superior, se perfila como una opción viable. En el caso de nuestra propuesta didáctica, su potencial es seguir haciendo del intercambio virtual una poderosa herramienta de enseñanza y aprendizaje experiencial. Si bien los comentarios recibidos por parte de los estudiantes que participaron en nuestras sesiones de intercambio pudieran resultar limitados debido a su cantidad, ofrecen ejemplos claros de que la tecnología, pese sus limitaciones, es capaz de replicar un ambiente productivo y significativo de aprendizaje para contrarrestar el distanciamiento físico impuesto por la pandemia por COVID-19. En este sentido, nuestra propuesta didáctica representa una valiosa oportunidad de brindarle a nuestros estudiantes una visión fresca del aprendizaje de una LE anclada en las dinámicas que constituyen el carácter globalizante de nuestro mundo, al mismo tiempo que contribuimos a la construcción del marco teórico que desde la última década del siglo XX se ha venido desarrollando en torno a la telecolaboración, que apuesta por el desarrollo de la competencia intercultural comunicativa.

No nos queda más que expresar nuestra gratitud a todos los estudiantes mexicanos, canadienses y ciudadanos del mundo que formaron parte de este proyecto piloto. Sin su participación no habiéramos podido dar cuenta de los beneficios de implementar un intercambio virtual, el cual esperamos que otros colegas se animen a reproducir.

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

³⁷ Al momento de escribir este artículo nos encontramos realizando el curso-taller Colaboraciones Internacionales Virtuales (VIC, por sus siglas en inglés), impartido por la Dirección General de Relaciones Internacionales de la Universidad Veracruzana, México.

- Beilenson, J. N. (2021). Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Bell, N. D. (2009). Learning about and through Humor in the Second Language Classroom. *Language Teaching Research*, 13(3), 241-258.
- Belz, J. (2001). Institutional and Individual Dimensions of Transatlantic Group Work in Network-based Language Teaching. *Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning*, 13(2), 213-231. <https://doi.org/10.1017/S0958344001000726a>
- Belz, J. (2005). Telecollaborative Language Study: A Personal Overview of Praxis and Research. *Selected Papers from the 2004 NFLRC Symposium*. <https://nflrc.hawaii.edu/networks/NW44/belz.htm>
- Belz, J. A., y Thorne, S. L. (2006). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Thomson Heinle.
- Brammerts, H. (1996). Language Learning in Tandem Using the Internet. En M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning* (pp. 121-130). University of Hawaii Press.
- Bueno-Alastuey, M. C. (2013). Interactional Feedback in Synchronous Voice-Based Computed Mediated Communication: Effect of Dyad. *System*, 41(3), 543-559.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Canals, L. (2020). The Effects of Virtual Exchanges on Oral Skills and Motivation. *Language Learning & Technology*, 24(3), 103-119. <http://hdl.handle.net/10125/44742>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Proficiencia. En *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proficiencia.htm
- Chun, D. M. (2015). Language and Culture Learning in Higher Education via Telecollaboration. *Pedagogies: An International Journal*, 10(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.999775>
- Darhower, M. A. (2009). The Role of Linguistic Affordances in Telecollaborative Chat. *CALICO Journal*, 26(1), 48-69.
- De Wit, H. (2016). Internationalisation and the Role of Online Intercultural Exchange. En R. O'Dowd y T. Lewis (Eds.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 192-208). Longman.
- Deardorff, D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Sage Publications.

- Dooly, M. (2010). The Teacher 2.0. En S. Guth y F. Helm (Eds.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century* (pp. 277-303). Peter Lang.
- Dooly, M. (2017). Telecollaboration. En C. Chapelle y S. Sauro (Eds.), *The Handbook of Technology in Second Language Teaching and Learning* (pp. 169-183). Wiley-Blackwell.
- Dooly, M., y Vinagre, M. (2021). Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, 55(3), 392-406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Goodwin, A. A., Hamrick, J., y Stewart, T. C. (1993). Instructional Delivery via Electronic Mail. *TESOL Journal*, 3(1), 24-27.
- Guth, S., y Helm, F. (2011). Developing Multiliteracies in ELT through Telecollaboration. *ELT Journal*, 66(1), 42-51.
- Helm, F. (2013). A Dialogic Model for Telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 6(2), 28-48. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.522>
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Jager, S., Nissen, E., Helm, F., Baroni, A., y Rousset, I. (2019). Virtual Exchange as Innovative Practice across Europe Awareness and Use in Higher Education. https://evolve-erasmus.eu/wp-content/uploads/2019/03/Baseline-study-report-Final_Published_Incl_Survey.pdf
- Jain, R. (2014). Global Englishes, Translinguistic Identities, and Translingual Practices in a Community College ESL Classroom: a Practitioner Researcher Reports. *TESOL Journal*, 5(3), 490-522.
- Jauregi, K., De Graaff, R., van den Bergh, H., y Kriz, M. (2012). Native/non-Native Speaker Interactions through Video-Web Communication: A Clue for Enhancing Motivation? *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 1-19.
- Johnson, L. C. (1996). The Keypal Connection. En M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning* (pp. 131-142). University of Hawaii Press.
- Kern, R. (1996). Computer-Mediated Communication: Using E-Mail Exchanges to Explore Personal Histories in Two Cultures. En M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning* (pp. 105-120). University of Hawaii Press.
- Kinginger, C. (1998). Videoconferencing as Access to Spoken French. *Modern Language Journal*, 82(49), 502-513. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1540-4781.1998.tb05537.x>
- Kinginger, C., Gourvès-Hayward, A., y Simpson, V. (1999). A Telecollaborative Course on French-American Intercultural Communication. *French Review*, 72(5), 853-866. <http://www.jstor.org/stable/398359>.

- Kurek, M., y Müller-Hartmann, A. (2017). Task Design for Telecollaborative Exchanges: In Search of New Criteria. *System*, 64, 7-20. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.004>
- Lee, L. (2007). Fostering Second Language Oral Communication through Constructivism Interaction in Desktop Videoconferencing. *Foreign Language Annals*, 40, 635-649.
- Leone, P., y Telles, J. A. (2016). The Teletandem Network. En R. O'Dowd y T. Lewis (Eds.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 241-247). Routledge.
- Molina Oroza, A. (2018). El componente intercultural en la clase de español como lengua extranjera. Una experiencia con alumnos marroquíes. *Monográficos SINOLE*, 17, 314-325.
- Müller-Hartmann, A. (2006). Learning How to Teach Intercultural Communicative Competence via Telecollaboration: A Model for Language Teacher Education. En J. Belz y S. L. Thorne (Eds.), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp. 63-84). Heinle & Heinle.
- O'Dowd, R. (Ed.). (2007). *Online Intercultural Exchange: an Introduction for Foreign Language Teachers*. Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2018). From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-Art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2021). What do Students Learn in Virtual Exchange? A Qualitative Content Analysis of Learning Outcomes across Multiple Exchanges. *International Journal of Educational Research*, 109, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804>.
- O'Dowd, R., y Lewis, T. (Eds.). (2016). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. Routledge.
- Olamendi, P. (2016). *Feminicidio en México*. Instituto Nacional de las Mujeres.
- O'Rourke, B. (2007). Models of Telecollaboration (1): E(Tandem). En R. O'Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange: an Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 41-62). Multilingual Matters.
- Portalla, T., y Chen, G. (2010). The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale. *Intercultural Communication Studies*, 19(3), 21-37.
- Potvin, C., y Angulo Martínez, P. (2020). Diversidad cultural y lingüística: ¿cómo formar a hablantes interculturales con la variedad mexicana del español? *Decires*, 20(24), 118-134. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2020.20.24.17>
- Ramos, K. A. H. P., y Carvalho, K. C. H. P. de. (2018). Teletandem portugués y español: El papel de los mediadores. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 35-48. <https://doi.org/10.14483/22487085.12055>

- Real Academia Española. (2022). (s.f.) Meme. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/meme>
- Rocha Osornio, J. C. (2020). Consideraciones en torno a la enseñanza de ELE a estudiantes internacionales chinos en Canadá: retos y oportunidades. *Suplementos SINOELE*, 19(1), 36-42.
- Rodríguez Flores, S. (2022). Algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de intercambios vituales (*e-tandem*/tutorías en línea) y sus beneficios con estudiantes de ELE chinos. *MarcoELE*, 35(1), 1-31. <https://marcoele.com/intercambios-virtuales/>
- Rubin, J. (2016). The Collaborative Online International Learning Network. En R. O'Dowd y T. Lewis (Eds.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 263-272). Routledge.
- Salgado-Robles, F., y Kirven, L. (2018). Boosting Intercultural Competence in Spanish for Social Service Professionals through Service-Learning. *Cuadernos de ALDEEU*, 33(1), 159-188.
- Schmitz, J. R. (2002). Humor as a Pedagogical Tool in Foreign Language and Translation Courses. *Humor*, 15(1), 89-114.
- Schultheis Moore, A., y Simon, S. (2015). *Globally Networked Teaching in the Humanities*. Routledge.
- Starke-Meyerring, D., y Wilson, M. (Eds.). (2008). *Designing Globally Networked Learning Environments: Visionary Partnerships, Policies, and Pedagogies*. Sense Publishers.
- Strever, J., y Newman, K. (1997). Using Electronic Peer Audience and Summary Writing with ESL Students. *Journal of College Reading and Learning*, 28(1), 24-33.
- Tian, J., y Wang, Y. (2010). Taking Language Learning Outside the Classroom: Learners' Perspectives of ETandem Learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(3), 181-197.
- Vinagre, M. (2017). Developing Teachers' Telecollaborative Competences in Online Experiential Learning. *System*, 64, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.002>
- Walker, U. (2018). Translanguaging: Affordances for Collaborative Language Learning. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 24(1), 18.
- Warschauer, M. (Ed.). (1996). *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Watanabe, Y., y Swain, M. (2007). Effects of Proficiency Differences and Patterns of Pair Interaction on Second Language Learning: Collaborative Dialogue between Adult ESL Learners. *Language teaching research*, 11(2), 121-142.

La competencia intercultural en español como L2 y LE en el siglo XXI. Estado actual y prospectiva

Intercultural Competence in Spanish as a Second and Foreign Language in the 21st Century. Current and Prospective Status

Cynthia Potvin
Universidad de Moncton
potvinc@umoncton.ca

Diana Karen Serrano Lezama
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
serranolezamakaren@gmail.com

Resumen: Si bien la enseñanza de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) siempre ha prestado atención al componente gramatical (Sánchez Pérez, 2009), hoy en día enseñar una L2/LE significa mucho más que dotar a quien la aprende de reglas gramaticales (Galindo Merino y Pérez Bernabeu, 2018; Villegas Paredes, 2018). En efecto, para lograr una comunicación exitosa, se requiere manejar una serie de aspectos interculturales compartidos por los hablantes de una comunidad lingüística dada. No sorprende entonces que obras de referencia como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001) y el Plan Curricular (Instituto Cervantes, 2007) hayan integrado la competencia intercultural dentro de las competencias por adquirir. Veinte años después de su publicación, el MCER (Consejo de Europa, 2001) incluso integraría las competencias pluricultural y plurilingüe (Consejo de Europa, 2020). Debido a que la evolución de la enseñanza de las L2/LE está estrechamente ligada con la evolución de la sociedad (Vez, 2015), la cual promueve la interculturalidad como competencia clave del siglo XXI (Dear-dorff, 2009), es de suponer que esta tendencia se verá reflejada en los manuales de español como segunda lengua y lengua extranjera (ELE). Mediante el análisis cualitativo de seis manuales de ELE recién publicados, destacaremos el tipo de cultura que más se expone en ellos. Para llevar a cabo nuestro análisis, nos basamos en la dicotomía cultura de tipo enciclopédico, o Cultura con C mayúscula, y cultura a

secas, según la terminología de Miquel y Sans (2004). Los resultados nos permitirán determinar los principales desafíos del desarrollo de la competencia intercultural en ELE. Para alcanzar el desarrollo óptimo de dicha competencia, propondremos recurrir al concepto de pedagogía intercultural (Chávez y Longerbeam, 2016; Lee, 2017). Aplicado este a la enseñanza de ELE, se reflejará el contexto de enseñanza como otro factor importante.

Palabras clave: competencia intercultural; español como segunda lengua y lengua extranjera (L2/ LE); pedagogía intercultural; contexto de enseñanza.

Abstract: While second (L2) and foreign language (FL) teaching has always paid more attention to the grammatical component (Sánchez Pérez, 2009), nowadays teaching a L2/FL means more than teaching grammatical rules (Galindo Merino and Pérez Bernabeu, 2018; Villegas Paredes, 2018). Indeed, to achieve successful communication, it is necessary to handle a series of intercultural aspects shared by the speakers of a given linguistic community. Therefore, it is not surprising that reference works such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001) and the Curriculum Plan (Instituto Cervantes, 2007) have integrated intercultural competence within the competencies to acquire. Twenty years after its publication, the CEFR (Council of Europe, 2001) goes as far as integrating pluricultural and plurilingual competences (Council of Europe, 2020). Since the evolution of L2/FL, teaching is closely linked to the evolution of society (Vez, 2015), which promotes interculturality as a key competence of the 21st century (Dearsdorff, 2009); it is to be expected that this trend will be reflected in Spanish as a second and foreign language (SL2/FL) textbooks. Through the qualitative analysis of six recently published SL2/FL textbooks, we will highlight the type of culture that is most exploited. To carry out our analysis, we base ourselves on the dichotomy culture of the encyclopedic type, or Culture with a capital C, and plain culture [*cultura a secas*] according to the terminology of Miquel and Sans (2004). The results will allow us to determine the main challenges for the development of intercultural competence in SL2/FL. To achieve the optimal development of this competence in SL2/FL, we will propose to resort to the concept of intercultural pedagogy (Chávez and Longerbeam, 2016; Lee, 2017). Applied to SL2/FL teaching, we will claim that the teaching context must be considered.

Keywords: intercultural competence; Spanish as a second and foreign language; intercultural pedagogy; teaching context.

Los métodos de enseñanza de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) reflejan la evolución de la sociedad (Vez, 2015). En la era de la globalización, una de las competencias clave que tienen que desarrollar los estudiantes es la interculturalidad (Deardorff, 2009). Por consiguiente, entendemos el interés que a partir de los años 2000 le otorgan a esta competencia el Consejo de Europa (2001) y el Instituto Cervantes (2007, 2002). A este respecto, se introduce la noción de “conciencia intercultural”¹ a principios de los años 2000, la cual está ligada a la competencia pluricultural y se define de la siguiente manera:

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Instituto Cervantes, 2002: 4)

Este interés por la interculturalidad ha permitido reducir la tendencia a otorgarle más importancia al componente gramatical en los cursos de español L2 y LE (ELE). En efecto, en la historia de la enseñanza de ELE, la cultura siempre ha desempeñado un papel menor frente al de la competencia lingüística (Sánchez Pérez, 2009). Así, el objetivo principal de nuestro artículo es el de presentar cómo se manifiesta la integración de la (inter)cultura en manuales recientes, publicados veinte años después de que se diera a conocer el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001) y el Plan Curricular (PC) (Instituto Cervantes, 2007). Los objetivos secundarios son: 1) comparar manuales de ELE en lo que se refiere a la integración de la cultura; 2) exponer los desafíos a los que nos enfrentamos a la hora de desarrollar la competencia intercultural en las clases de ELE; y 3) presentar algunas soluciones a estos.

Para ello, expondremos primero el tratamiento de la interculturalidad en tres contextos interrelacionados: la sociedad, la educación y la enseñanza de ELE. Seguiremos con la problemática, el marco teórico, los manuales analizados y los

¹ La conciencia intercultural se define de la siguiente manera: “[e]l conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto” (Instituto Cervantes, 2002: 101).

conceptos básicos de nuestro estudio. Presentaremos después los resultados de la revisión del contenido cultural e intercultural en seis manuales de ELE recién publicados, para terminar con el análisis de ciertos desafíos que quedan por resolver y para proponer soluciones. A continuación subrayaremos el papel que desempeña el contexto de enseñanza a la hora de emprender una reflexión sobre el contenido por integrar en el ELE para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural. Cabe mencionar que el contexto de enseñanza de ELE en el que nos centramos en este artículo es el de la enseñanza superior, es decir, universitaria, en Canadá. A guisa de conclusión, resaltaremos los elementos clave expuestos en nuestro artículo.

INTERCULTURALIDAD EN TRES CONTEXTOS INTERRELACIONADOS: SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y ELE

“La interculturalidad es un desafío para cualquier sociedad que pretenda vivir en armonía aceptando la diferencia entre sus ciudadanos” (López de la Torre, 2018: 411). Por consiguiente, la interculturalidad debe ser tratada utilizando estrategias, herramientas y soportes que logren que las personas respeten al otro; que tengan tolerancia y empatía, entre otras cualidades; además de que se alcance una convivencia, diálogo y comunicación efectivos entre las diferentes culturas existentes.

Para cualquier persona o comunidad, el camino hacia la interculturalidad, a pesar de parecer fácil, es más que el simple hecho de estudiar un poco las creencias, costumbres y tradiciones. En realidad, es todo un proceso que debe ser valorado como tal. A este respecto, el cambio hacia una vida intercultural requiere comprensión e, incluso, adaptación. Según Villegas Paredes (2018), dicho cambio, al ser totalmente desconocido, puede generar miedo o confusión, ya que se ponen en duda las creencias que uno posee, pero resulta necesario para fortalecer la competencia intercultural de los hablantes en cualquier contexto, ya sea en la sociedad o en el aula de L2/LE. Cabe mencionar, además, la importancia que tiene la identificación de las diferencias culturales como elementos enriquecedores y, aún más importante, saber dialogar con ellas, ya que el uso indebido o inexistente de la interculturalidad podría ocasionar un fracaso comunicativo o, como sostienen Luce y Smith (1987, citadas en Ramírez Pérez en 2018), podría producir un “analfabetismo intercultural”.

Tenemos muy claro que una sociedad intercultural es lo que se necesita en estos tiempos, sabiendo de antemano que es un reto y que es complicado lograr que las personas comprendan la importancia de la interculturalidad y, sobre todo, que tengan interés y quieran aplicarla en su día a día. Aunque vivimos en una

época muy adelantada en tecnología e investigación, estamos atrasados en cuestiones culturales. Esto se debe a que existen todavía muchos países y personas que promueven actitudes racistas o estereotipos sin fundamentos sobre alguna etnia, país o tipo de persona. Con el fin de lograr una interculturalidad óptima y eficaz, es necesario introducir poco a poco, por distintos y diversos medios, la cultura y la empatía en la sociedad. Una manera de hacerlo es, por supuesto, mediante la educación, como veremos en el siguiente apartado.

INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En nuestro mundo cada vez más globalizado, encontrar a personas de estados, países e incluso continentes diferentes al nuestro se ve reflejado en nuestra vida diaria, sobre todo en las instituciones de enseñanza. Tanto en el nivel escolar como en el universitario, las instituciones de enseñanza representan un lugar idóneo para el desarrollo de la competencia intercultural. Pensemos, por ejemplo, en la internacionalización en casa o en los intercambios académicos en los que pueden participar los estudiantes universitarios. A este respecto, Pastor Cesteros (2018) afirma que las universidades de habla hispana están en creciente expansión debido a la presencia cada vez más grande de alumnado extranjero en el sistema de educación superior. Sin embargo, no solamente son las universidades de habla hispana las que crecen, sino las de todo el mundo. Por consiguiente, cada estudiante necesita comunicarse efectivamente en su entorno educacional. Una manera de hacerlo es, como comenta Francos Maldonado (2018), mediante el aprendizaje de una lengua, puesto que ello permite acceder a una cultura, a otras maneras de pensar, de comunicarse, de sentir, es decir, de acercamiento intercultural.

Puesto que en la cultura intervienen diferentes aspectos, como lo pragmático, lo sociolingüístico e incluso lo social, la cultura se ve como concepto muy grande, ambiguo y, sobre todo, muy difícil de sistematizar (Galindo Merino 2005). Así, desarrollar la competencia intercultural en el aula requiere tiempo. Además, tanto los hablantes de L1 como los aprendientes de L2/LE no pueden considerarse “hablantes interculturales” por el simple hecho de conocer el idioma y sus reglas gramaticales. Al respecto, Galindo Merino y Pérez Bernabeu (2018) especifican que un hablante intercultural necesita poseer actitudes y habilidades interculturales vinculadas a elementos afectivos, lo que lleva a una reflexión actitudinal profunda que es, al mismo tiempo, transversal y que puede producirse en cualquier nivel de competencia lingüística. Veamos ahora cómo se caracteriza la interculturalidad en ELE.

INTERCULTURALIDAD EN ELE

El aprendizaje de una lengua es un mar profundo que debe ser bien explorado. Gracias a diversos estudios, programas e investigaciones, como los de Villegas Paredes (2018), Francos Maldonado (2018) y Ramírez Pérez (2018), entre otros, hoy en día sabemos que, para lograr una comunicación efectiva, sin errores o fallos, con una persona nativa del idioma en cuestión, intervienen, además del conocimiento gramatical, otros tipos de conocimientos, como, por ejemplo, el conocimiento cultural, pragmático e intercultural (Villegas Paredes, 2018). Ya a principios de los años 2000, Byram y Fleming (2001) sostenían que el objetivo real de la enseñanza de una L2/LE debería ser lograr que el alumnado aspire a una comunicación transcultural eficaz.

Para alcanzar este objetivo en ELE, el Instituto Cervantes (2007: 240) comparte los puntos clave y básicos para “facilitar la comunicación intercultural”. En primer lugar, es importante que cada aprendiente se involucre en el desarrollo de dicha competencia. En segundo lugar, tiene que entrar en contacto con las culturas que lo rodean. En tercer lugar, es necesario “[f]omentar el diálogo intercultural” por parte de los aprendientes, así como “[p]romover que la persona desarrolle su competencia intercultural”. Se ve entonces que ya a principios de los años 2000 se empieza a otorgar peso a la competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje del ELE. Como afirma Galindo Merino (2005), la competencia intercultural es un componente fundamental de la competencia comunicativa. En realidad, cuando se produce una comunicación, los significados están asociados a una cultura (Galindo Merino, 2005). Adicionalmente, la práctica de la competencia cultural ayuda a disminuir los prejuicios y contribuye a que las personas sean empáticas, respetuosas, curiosas y apasionadas por el otro.

El campo de estudio de la interculturalidad crece constantemente (Pastor Cesteros, 2018). Un aliado para el desarrollo de la competencia intercultural puede ser el de la competencia pragmática. Así, Tro Morató (2018) habla de la importancia de adquirir una competencia pragmática a la hora de aprender una L2 para no incurrir en un error de este tipo. No obstante, en los cursos de L2/LE, la competencia pragmática no suele tratarse de igual manera que las competencias “tradicionales”, es decir, las de expresión y comprensión escritas y orales. Por ello, es poco usual que algún estudiante tenga como meta mejorar su competencia pragmática, por ejemplo.

Esto no significa, sin embargo, que la competencia pragmática sea de menor valor. Hirai (2018) reflexiona sobre el malentendido que se liga al fallo pragmático, el cual puede, si no se repara, llevar al fracaso de la comunicación. Tal y como especifica Hirai (2018: 305), “cada vez que se produce un malentendido puede re-

pararse sin que fracasase necesariamente la comunicación”. El autor explica los factores importantes que influyen en el momento de la comunicación (por ejemplo, el silencio y la sonrisa) y que pueden variar de persona a persona, según su cultura, manera de pensar, experiencias previas, etcétera. Además, Hirai (2018: 304) especifica que “como muchos investigadores señalan, la cortesía es la llave de la cooperación conversacional y relacional, la cuestión es que lo que es cortés o descortés varía entre las culturas, lo que necesariamente debe tenerse en cuenta en la enseñanza de ELE”. Ante este estado de cosas, hacer hincapié en la competencia pragmática resulta de suma importancia. Para evitar malentendidos conversacionales, es fundamental que los estudiantes de idiomas conozcan los actos de habla y las reglas de conversación (incluso en su lengua materna). Así, es esencial que la competencia pragmática se ligue a la competencia intercultural, ya que, como mencionamos anteriormente, las personas pueden interpretar ciertos elementos de la conversación en función de su cultura.

Vaquero Ibarra (2018) indica que los docentes enfrentan dificultades para poder introducir habilidades y actitudes interculturales en el curso de ELE. Por su parte, Álvarez Baz (2014) realizó una investigación para medir la consciencia intercultural en una serie de manuales de ELE. Los resultados indican que la variable de habilidades para la asimilación de saberes culturales ocupa el primer lugar de los datos; en segundo lugar, aparece la variable de actitudes para la configuración de una identidad cultural plural; y, por último, en tercer y cuarto lugares, están las habilidades para la configuración de una identidad cultural plural y las actitudes para la asimilación de los saberes culturales. Una observación relevante de su investigación es la aparición esporádica de técnicas para desarrollar las habilidades y actitudes para la interacción cultural. Por otra parte, el autor destaca que existen dos tipos de manuales: por un lado, aquellos cuyos contenidos culturales y socioculturales tienen la finalidad de conseguir una mayor competencia lingüística; por otro, los que utilizan los elementos culturales y socioculturales para conseguir el desarrollo de la competencia pluricultural del alumnado sin olvidar la competencia lingüística (Álvarez Baz, 2014).

Existen, además, propuestas en el área del ELE para trabajar los aspectos pragmático e intercultural. Pensemos, por ejemplo, en la propuesta del Portfolio Europeo de las Lenguas, que incluye actividades interculturales donde, de manera implícita y explícita, se argumenta la importancia de incluir documentos que aborden de alguna manera la interculturalidad. Desde otra perspectiva, Vaquero Ibarra (2018) propone recurrir a la tutoría, puesto que puede ser un gran espacio de interacción entre docente y alumnado, con el fin de ayudar a este a lograr objetivos como hablante intercultural. Según Vaquero Ibarra (2018), el proceso de tutoría se divide en tres etapas. La primera es identificar el punto de partida co-

mo hablante intercultural, concretando objetivos y metas personales. La segunda etapa consiste en diseñar y trabajar en una investigación cultural independiente durante todo el curso. Finalmente, se concluye el curso presentando los resultados de la investigación a sus compañeros. Como especifica la autora, la tutoría acompaña el aprendizaje lingüístico y aborda el desarrollo de las competencias generales vinculadas a la identidad lingüística y cultural, así como a la construcción del aprendizaje. De esta manera, el programa tutorial está enfocado en el logro de objetivos del ELE, de modo que cada estudiante se desarrolle como hablante intercultural.

Teniendo como finalidad trabajar el área intercultural con el alumnado, Galindo Merino y Pérez Bernabeu (2018) proponen una serie de actividades que pueden realizarse en el aula de ELE. Por ejemplo, trabajar en clase con los diseños de João Rocha (2015), los cuales tratan situaciones familiares en donde la realidad puede abordarse de dos maneras diferentes y donde se tiene que escoger una de las dos opciones. La segunda actividad propone tomar fotografías de cosas que resultan obvias y familiares, y de aquellas que resultan curiosas o extrañas, con lo que se puede hacer una comparación. Otras actividades incluyen ponerse en el lugar del otro, la toma de decisiones y el aprendizaje basado en problemas. Por su parte, Villegas Paredes (2018) sugiere el uso del microrrelato para trabajar la parte intercultural, ya que los ejercicios se amplían y profundizan, con lo que se responde a las necesidades comunicativas, lúdicas y culturales de cada estudiante. Como especifica la autora, las características estructurales del microrrelato se ajustan como recurso didáctico versátil, lo que permite aproximarse a la cultura de la lengua meta, conocer los elementos culturales de la L2/LE y comparar estos últimos con su L1. Por otro lado, López de la Torre (2018) propone la autobiografía de encuentros interculturales (AEI), que se define como un documento de veinte páginas en el que los alumnos pueden realizar actividades de diferentes tipos, por ejemplo, hablar de sus sentimientos, hacer comparaciones, etcétera. La AEI no se considera exclusivamente un material de clase de lengua, sino que puede ser utilizada en cualquier contexto educativo en el que se aborde la interculturalidad. López de la Torre (2018) afirma que la AEI permite que el tema de la interculturalidad se aborde de una manera más profunda, pues los estudiantes pueden describir una amplia variedad de situaciones y contextos interculturales.

Las propuestas de actividades aquí expuestas contribuyen al aprendizaje de una L2/LE, ya que despiertan el deseo de aprender sobre otras culturas y formas de pensar, además de acompañar el aprendizaje lingüístico, cultural y pragmático. Estamos de acuerdo con lo que señala Vaquero Ibarra (2018: 863): “Sostene-mos y abogamos por una presencia y una integración planificada y continuada del componente intercultural en la programación de la asignatura de ELE y su

tratamiento conjunto con los objetivos y contenidos lingüísticos y de aprendizaje a través de las actividades y tareas que se proponen al alumno en el aula”. Puesto que en la enseñanza de L2/LE el manual constituye una fuente inigualable en los cursos (Baquero Pipín, 2020), procedimos al análisis cualitativo de manuales de ELE publicados a finales de la década del 2010 y a principios de la década del 2020, con el fin de determinar el tipo de cultura (cultura de tipo enciclopédica / cultura “a secas”) que comprenden, así como los países del mundo hispano que tratan. Veamos ahora nuestro estudio.

MARCO TEÓRICO Y PROBLEMÁTICA

Como señalamos anteriormente, en la era de la globalización se ha atribuido a la interculturalidad un papel preponderante, hasta afirmar que se trata de una de las competencias clave que necesitan adquirir el estudiantado universitario (Dear-dorff, 2009). Ante ello, las instituciones de enseñanza superior asumen que dicha competencia se adquiere sea vía el aprendizaje de una lengua extranjera, sea mediante el desarrollo de convenios con instituciones de países extranjeros con el fin de darles una experiencia internacional a sus estudiantes. En lo que se refiere a la movilidad internacional como tal, los centros encargados de esta no han alcanzado un nivel de participación satisfactorio por parte de los estudiantes universitarios. A manera de ejemplo, los datos de De Wit y Leask (2015) indican que el 80% de quienes estudian la universidad no pueden o no quieren ir a estudiar al extranjero. Asimismo, en 2014, solo el 3.1% de los estudiantes universitarios de primer ciclo de Canadá participaron en un intercambio internacional en el marco de sus estudios universitarios (Bowness, 2017). Frente a este bajo nivel de participación, se recomienda centrarse en resultados de aprendizaje que beneficien a todos los estudiantes, y no solo a un pequeño grupo de ellos, mediante el concepto pedagógico de internacionalización del currículo (De Wit y Leask, 2015). Los cursos de ELE desempeñan así un doble papel: no solo les permiten a los aprendientes adquirir una LE, sino que sirven también para desarrollar su competencia intercultural. Puesto que los valores de la sociedad se ven asimismo reflejados en la enseñanza de L2/LE (Vez, 2015), obras clave como el MCER (Consejo de Europa, 2001) y el PC (Instituto Cervantes, 2007) los integran dentro de las competencias por adquirir en EL2 y ELE. Por nuestra parte, juzgamos que en ELE se puede desarrollar la competencia intercultural mediante la integración de un contenido mayor de informaciones y actividades relativas a la totalidad del mundo hispano, pese a que durante años se ha observado que sigue prevaleciendo la integración

de contenido cultural, así como lingüístico, característico de España (Congosto Martín, 2004; Potvin, 2022, 2021, 2018; Sánchez Avendaño, 2004).

Con el fin de determinar la importancia que se le otorga al desarrollo de la competencia intercultural hoy en día en los manuales de ELE, analizamos seis manuales recién publicados: *Impresiones A1* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a), *Impresiones A2* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b), *Impresiones B1* (Varela Navarro et al., 2020), *Nos vemos hoy 1* (Lloret Ivorra et al., 2021a), *Nos vemos hoy 2* (Lloret Ivorra et al., 2021b) y *Nos vemos hoy 3* (Pérez Cañizares et al., 2022). Elegimos los manuales *Impresiones* debido a que las autoras declaran que quieren que los aprendientes de ELE las acompañen “a un viaje a través del mundo hispanohablante”, además de especificar que “[l]os temas y los diálogos del libro [l]e van a permitir vivir la diversidad del mundo hispanohablante” (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a: 6). En cuanto a los manuales *Nos vemos hoy*, haberlos elegido se justifica por el hecho de que se presentan como “un manual para descubrir el mundo de habla hispana y aprender a comunicarse en situaciones de la vida cotidiana” (Lloret Ivorra et al., 2021a: 3). Los elementos de análisis que retuvieron nuestra atención son los siguientes: los países hispanos tratados y el tipo de cultura explotado (Miquel y Sans, 2004), así como su relación con los inventarios del PC (Instituto Cervantes, 2007). Según la terminología de Miquel y Sans (2004), la Cultura con C mayúscula, o cultura de tipo enciclopédico, concierne a los conocimientos generales que posee un hablante, mientras que la cultura a secas refiere a la cultura compartida por una comunidad lingüística, lo que le permite a sus miembros comunicarse entre sí de manera adecuada.

Estas nociones de Cultura con C mayúscula y de cultura a secas nos permiten subclasificar los inventarios del PCIC [PC]: los Referentes culturales son en realidad muestras de Cultura con C mayúscula y los Saberes y comportamientos socioculturales, así como las Habilidades y actitudes interculturales son muestras de cultura a secas. (Potvin, 2021: 154)

REVISIÓN DEL CONTENIDO CULTURAL E INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL L2/LE

Presentaremos aquí los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de los manuales *Impresiones A1* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a), *Impresiones A2* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b), *Impresiones B1* (Varela Navarro et al., 2020), *Nos vemos hoy 1* (Lloret Ivorra

et al., 2021a), *Nos vemos hoy 2* (Lloret Ivorra et al., 2021b) y *Nos vemos hoy 3* (Pérez Cañizares et al., 2022). Para el análisis, nos centramos en la representatividad de los países hispanos mediante el tipo de cultura explotado según la terminología de Miquel y Sans (2004), ya sea la Cultura con C mayúscula (o de tipo enciclopédico), que trata de los conocimientos generales sobre el mundo hispano, o la cultura a secas, es decir, la cultura compartida por una comunidad lingüística que permite la comunicación entre sí de manera adecuada.

En lo que se refiere a la representatividad de los países hispanos medida mediante los temas culturales explotados en los manuales analizados, todos estos textos tratan de una variedad de países hispanos y tienen una sección dedicada a la cultura de tipo enciclopédico, pero algunos integran también componentes de la cultura a secas. En el manual *Impresiones A1* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a), los aprendientes de español son introducidos a datos culturales generales en la sección “Enlace”. Además de familiarizar al aprendiente con el mundo hispano en general (unidad 1), esta sección “Enlace” se centra, de una unidad a otra, en los siguientes países: Colombia, Costa Rica, México, España, Ecuador, Chile, Perú, Bolivia, Cuba y Argentina. Por consiguiente, se abordan tanto un país norteamericano (México), uno centroamericano (Costa Rica) y uno caribeño (Cuba), así como varios países sudamericanos (Colombia, Ecuador, Chile, Perú, Bolivia y Argentina). Además, se dedica el último “Enlace” a ocho personajes famosos del mundo hispanohablante (Pablo Picasso, Celia Cruz, Óscar Arias, Emiliano Zapata, Pablo Neruda, Gastón Acurio, Shakira, Diego Armando Maradona) y a un repaso de lo aprendido en las diez unidades que tratan de la cultura de los países hispanos en concreto. En total, en esta sección “Enlace” se abordan diez países hispanos.

Por su parte, el manual *Impresiones A2* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b) también recoge en una sección precisa el contenido cultural enciclopédico. Mediante la sección “En ruta por”, los aprendientes comienzan por familiarizarse con particularidades de la lengua española en la primera unidad de la sección “En ruta por la lengua española”, donde se trata tanto de datos generales de la lengua española (por ejemplo, apelación, procedencia de las palabras, lugares donde se habla, población hispanohablante, etc.) como de datos sobre lo que llaman “el Camino de la Lengua Española en España”. Como en el manual A1, se dedica esta sección a un país hispano específico (por ejemplo, México, Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Ecuador). A diferencia del manual A1, en el manual A2 se presta atención a una zona concreta hispanoamericana (por ejemplo, Centroamérica), a una ciudad española precisa (por ejemplo, Barcelona), así como a la carretera panamericana y al imperio de los incas. Al igual que en la versión A1, también encontramos, en la sección titulada “En ruta por nuestras rutas”

de la última unidad, un recuento de todos los conocimientos adquiridos. En total, en este manual, en la sección “En ruta por”, quienes aprenden ELE se familiarizan con datos de nueve países/zonas hispanohablantes: España, México, Centroamérica, Colombia, Ecuador, Perú (imperio de los incas), Chile, Argentina y Uruguay.

En el manual *Impresiones B1* (Varela Navarro et al., 2020), también encontramos una sección que se dedica a los conocimientos culturales enciclopédicos, titulada “¡Déjate sorprender!”. Los aprendientes se familiarizan con datos de la cultura enciclopédica que caracteriza tanto a España (por ejemplo, la Fundación Vicente Ferrer [Barcelona], dos ciudades inteligentes [Madrid y Barcelona], los Castells [Cataluña], la ubicación en España de escenas de películas, el premio “El Gordo” y la ciudad de Toledo [ciudad de las tres culturas]) como a Hispanoamérica (por ejemplo, Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela, el desierto de Atacama [Chile], las Patronas y el parque de Xochimilco [México], las costumbres alimenticias de origen prehispánico [Guatemala] y las librerías de Argentina). Como los manuales A1 y A2, el manual *Impresiones B1* concluye el aprendizaje cultural con la sección “¡Déjate sorprender!”, de repaso final, en la que se revisan los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores. En este manual, sin embargo, los temas relativos a España tienen más presencia que en los manuales anteriores. Por consiguiente, los aprendientes tienen más información sobre este país en comparación con los demás del mundo hispano.

Una vez terminados los niveles A1, A2 y B1, los aprendientes que usaron el manual *Impresiones* tienen conocimientos culturales de tipo enciclopédico de diecisiete países hispanos mediante las secciones “Enlace”, “En ruta por” y “¡Déjate sorprender!”: España, México, los seis países hispanos centroamericanos, Cuba, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile, Bolivia, Argentina y Uruguay. Los únicos países de los que no se trata en ninguno de los tres manuales *Impresiones* son República Dominicana y Paraguay.

En los cuadros 1 y 2 se muestra la representatividad de los países hispanos en los manuales *Impresiones* mediante los temas culturales de tipo enciclopédico y los temas de cultura a secas, respectivamente.

Cuadro 1. Representatividad de los países hispanos mediante los temas culturales de tipo enciclopédico en los manuales *Impresiones*

Manual	<i>Impresiones A1</i>	<i>Impresiones A2</i>	<i>Impresiones B1</i>
	(Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a)	(Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b)	(Varela Navarro et al., 2020)
Sección específica	Enlace	En ruta por	¡Déjate sorprender!
Países hispanos tratados en “Enlace”, “En ruta por” y “¡Déjate sorprender!”	España Hispanoamérica: Colombia, Costa Rica, México, Ecuador, Chile, Perú, Bolivia, Cuba, Argentina	España: Barcelona Hispanoamérica: México, Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Ecuador, Centroamérica, Perú	España Hispanoamérica: Venezuela, Chile, México, Guatemala, Argentina
Personajes hispanos famosos	España: Pablo Picasso Hispanoamérica: Celia Cruz, Óscar Arias, Emiliano Zapata, Pablo Neruda, Gastón Acurio, Shakira, Diego Armando Maradona, Frida Kahlo (Diego Rivera)	España: Enrique Iglesias, Mireia Belmonte, Manuel Jalón Corominas Hispanoamérica: Franklin Chang Díaz, Celia Cruz, Gabriel García Márquez, el Che, Mercedes Sosa, Guillermo González Camarena, Armando M. Fernández	España: Ana Torres, Vicente Ferrer, Pedro Almodóvar, Emma Suárez, Adriana Ugarte, Carmen Maura, Penélope Cruz, Juan José Millás, Joaquín Sorolla, Miró, Calatrava Hispanoamérica: Shakira, Norma Romero, Luis Soriano, Ricardo Darín, Ciro Guerra, Sebastián Borensztein, J. L. Borges, Botero, Gabriel García Márquez

<p>Otros datos de cultura enciclopédica a lo largo del manual</p>	<p>España: platos típicos, Barcelona y sus alrededores</p> <p>Hispanoamérica: datos turísticos de Guatemala, Mercado de la Cancha (Bolivia)</p> <p>En general: familiarización con el mundo hispano en general (mapa, capitales), varias fotos de lugares en España o Hispanoamérica</p>	<p>España: lenguas oficiales, Camino de la Lengua Española, platos típicos, balnearios de Andalucía; datos generales sobre Málaga, Lekeitio, Cáceres, Mérida y Córdoba</p> <p>Hispanoamérica: carretera Panamericana, imperio de los Incas, productos alimenticios típicos mexicanos, platos típicos peruanos, datos generales sobre Mérida y Córdoba</p> <p>En general: datos generales sobre la lengua española, Gratiferias</p>	<p>España: sierra de Guadarrama, ONG Marea Blanca, playa de Guadamía, Casa Grande de Xanceda, Los Monegros, <i>Julieta</i> (Almodóvar), <i>La casa de papel</i>, <i>Todo sobre mi madre</i>, los percebes, Valencia, libro <i>Que nadie duerma</i>, muralla de Ávila, Carnaval de Cádiz, vendimia en Logroño; obras de Joaquín Sorolla, Miró y Calatrava</p> <p>Hispanoamérica: viajes a Chile y a México, el soroche, ONG Pies Descalzos, Biblioburro, Parque Tayrona, <i>El abrazo de la serpiente</i>, <i>Un cuento chino</i>, <i>Roma</i>, platos mexicano y peruanos, obra de Botero, cataratas del Iguazú, Varadero, glaciar Perito Moreno, datos sobre Cuba y Argentina, canal de Panamá, lago Titicaca, Cuzco, Chile, Festivales Culturales de la Mariposa Monarca (México)</p> <p>Mundo hispano: ONG AnimaNaturalis</p>
---	---	---	---

Cuadro 2. Representatividad de los países hispanos mediante los temas de cultura a secas en los manuales *Impresiones*

<i>Impresiones A1</i>	<i>Impresiones A2</i>	<i>Impresiones B1</i>
(Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a)	(Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b)	(Varela Navarro et al., 2020)
<p>España: tapas, modelos familiares en España, horarios en España</p> <p>Hispanoamérica: antojitos (México), expresión “pura vida” (Costa Rica), barrio de San Telmo (Argentina), tiempo libre (Chile), organizar una fiesta en México (piñata)</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados, uso de dos apellidos</p>	<p>España: expresiones para contestar al teléfono, una fiesta española, periódico más vendido, compra de periódicos en quioscos</p> <p>Hispanoamérica: expresiones para contestar al teléfono</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados, maneras de dar permiso</p>	<p>España: Campo de Cebada, huertos urbanos, el Gordo, costumbres españolas</p> <p>Hispanoamérica: costumbres alimenticias de origen prehispánico en fiestas como el día del Patrón de la comunidad o en bodas (Guatemala), convenciones sociales argentinas</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados; no sentarse con desconocidos en una mesa, sino esperar en la barra que se libere una mesa</p>

En lo que se refiere al manual *Nos vemos hoy 1* (Lloret Ivorra et al., 2021a), la sección “Panamericana” comprende datos culturales de tipo enciclopédico de los siguientes países hispanoamericanos: México, Guatemala (junto con El Salvador y Honduras), Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina. Los aprendientes de ELE se familiarizan con mucha información, ya sean datos generales del país (por ejemplo, población, lenguas indígenas, capital, países fronterizos, etc.) o datos más característicos del país en cuestión (por ejemplo, naturaleza, ciudades y personas importantes, platos típicos, etcétera). Se subraya lo que ha sido declarado Patrimonio de la Humanidad (por ejemplo, treinta lugares en México; Antigua, en Guatemala; el

centro histórico de Lima, en Perú; el de Valparaíso, en Chile; y Quito, en Ecuador) y Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (por ejemplo, la gastronomía mexicana) por la UNESCO, así como el premio Nobel de Literatura (Gabriel García Márquez). En cuanto a los datos sobre España, se integran dentro de las unidades por medio de temas como el de las personas famosas del mundo hispano (por ejemplo, Pablo Ruiz Picasso, Penélope Cruz), la familia de Penélope Cruz y Javier Bardem, los chocolates Valor, la exportación de frutas y hortalizas frescas en España, el menú del día, las tapas y los bares, lo que hay que hacer en Sevilla en 24 horas, viajar a Mallorca, el Camino de Santiago de Compostela, la importancia de salir a comer y el museo Chocomundo, entre otros. Cabe mencionar que en este manual se ofrece al aprendiente de ELE algunos conocimientos culturales “a secas” de España mediante informaciones, actividades y preguntas en torno a las tapas, los bares y la importancia de salir a comer, por ejemplo.

Por su parte, en *Nos vemos hoy 2* (Lloret Ivorra et al., 2021b) encontramos la sección “De fiesta”, donde se tratan los siguientes temas: los Reyes Magos, el carnaval de Cádiz, las Fallas de Valencia, la Semana Santa,² la Noche de San Juan, la Verbena de la Paloma (Madrid) y la vendimia (con enfoque en los vinos de La Rioja), todas manifestaciones culturales típicas de España, así como las posadas (México), el carnaval de Oruro (Bolivia), y la Cruz de Mayo (o Fiesta de las Cruces) y el Día de Muertos, que se festeja en varios países de Hispanoamérica. Además, hay cifras sobre el español en el mundo hispano en general e información sobre el mercado el Rastro de Madrid, la siesta española, el balneario³ de Mondariz (Pontevedra, España) y el baño de temazcal (en México, de origen prehispánico), el cuento del ratoncito Pérez, los modales en España (por ejemplo, en una fiesta), el parque nacional de Doñana (Patrimonio de la Humanidad en las provincias de Huelva, Sevilla y Cádiz), el Cañón del Sumidero (en Chiapas, México), los huertos urbanos de España, el cuadro *La fiesta* (2012) del dominicano José Morillo y el proyecto social musical venezolano El Sistema, al que se le dedica una unidad entera, además de otras informaciones y actividades en torno a iniciativas sociales (Re-Moda en Paraguay, las tiendas de Kooperera en Bilbao). Para terminar, se especifica que en España se dice “móvil” y

² Se enfocan en la Semana Santa de Sevilla, pero especifican que se trata de una “fiesta cristiana que se celebra en toda España y Latinoamérica” (Lloret Ivorra, 2021b: 68).

³ Se especifica que “En Latinoamérica se usa *balneario* también para decir *playa*” (Lloret Ivorra, 2021b: 45). Esta generalización resulta un poco imprecisa si nos basamos en las definiciones de la palabra *balneario* en el *Diccionario de americanismos* (Asale, 2015). Mientras que en Guatemala, El Salvador, Nicaragua, República Dominicana, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile y Uruguay, *balneario* significa “lugar, generalmente situado junto al mar o a un río, en el que se brinda distracción y confort al visitante”, en Puerto Rico significa “playa con instalaciones públicas recreativas” (Asale, 2015: 205). En estas dos definiciones, que remiten al concepto de playa, están ausentes los siguientes países: México, Honduras, Costa Rica, Panamá, Cuba, Argentina y Paraguay.

“ordenador”, mientras que en Hispanoamérica se dice “celular” y “computadora”. Este manual, en comparación con *Nos vemos hoy 1*, trata tanto de España como de Hispanoamérica a lo largo de las unidades.

Para terminar, en *Nos vemos hoy 3* (Pérez Cañizares et al., 2022), la sección “Con sabor” comparte informaciones sobre productos típicos del mundo hispano. Al abordar desde el azafrán,⁴ el jamón y el aceite de oliva, que caracterizan a la gastronomía española, pasando por la naranja, el tomate y el vino, producidos en todo el mundo hispano, hasta el café, la papa, el maíz y el achiote de Hispanoamérica, los aprendientes descubren los orígenes y características de estos productos. Además, se integran informaciones y actividades en torno al Día Europeo de las Lenguas, los tipos de vivienda, el parque de los Sentidos y Lanzarote (primer territorio declarado Reserva de la Biosfera por la UNESCO) en España y en torno a grandes personajes tanto españoles (García Lorca, Rosa Ribas, Gala, Salvador Dalí, César Manrique) como hispanoamericanos (García Márquez, Isabel Allende, Frida Kahlo, Diego Rivera, Salma Hayek, Vargas Llosa), así como el instrumento cajón peruano e informaciones gastronómicas sobre platillos como el ceviche, el juane y el suspiro de limeña de Perú, entre otros temas. Además, hay un texto informativo y actividades sobre Paraguay y una lengua minoritaria nativa, el maká, en peligro de extinción. Hay también una actividad acerca de conocimientos generales sobre Hispanoamérica, la cual comprende doce preguntas (sobre México, el río Amazonas, el desierto de Atacama, las playas de República Dominicana, Puerto Rico, La Paz, Yucatán, el ceviche, la montaña más alta de los Andes, la salsa y el aimara) y actividades: la primera con un mapa y las otras dos de comprensión oral, que tratan de las lenguas originarias de Hispanoamérica en siete países hispanoamericanos (el náhuatl en México, el maya en Guatemala, el núkak en Colombia, el quechua en Perú, el aimara en Bolivia, el guaraní en Paraguay y el mapuche en Argentina) y de la importancia de la conservación de las lenguas indígenas. Cabe mencionar que, en este manual, aparecen palabras con su variación en otra variedad del español. Por ejemplo, *pimiento*, *maíz*, *patata*, *boniato*, *ternera* y *zum*, usadas en España, se dicen *ají*, *choclo*, *papa*, *batata/camote*, *res* y *jugo*, respectivamente, en Hispanoamérica. Para terminar, hay un texto y actividades en torno al *espanGLISH*.

En los tres manuales *Nos vemos hoy*, la representatividad del mundo hispano concierne tanto a España como a una gran variedad de países hispanoamericanos: México, Guatemala (junto con El Salvador y Honduras), Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú, Chile y Argentina en *Nos vemos hoy 1*; México, Venezuela, Bolivia, Paraguay, en *Nos vemos hoy 2*; y México, Puerto Rico, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay y la expedición Itzá, que comprende todos los países hispanoamericanos, en *Nos*

⁴ Las autoras especifican que hoy en día se cultiva también el azafrán en la región de la Araucanía en Chile.

vemos hoy 3. Sin embargo, no se trata de todos los países hispanoamericanos. A pesar de que se trata con mayor frecuencia de la cultura enciclopédica, encontramos solo algunos referentes culturales, algunas informaciones sobre la comida y pocas informaciones sobre la cultura a secas.

En los cuadros 3 y 4 se muestra la representatividad de los países hispanos en los manuales *Nos vemos hoy* mediante los temas culturales de tipo enciclopédico y los temas de cultura a secas, respectivamente.

Cuadro 3. Representatividad de los países hispanos mediante los temas culturales de tipo enciclopédico en los manuales *Nos vemos hoy*

Manual	<i>Nos vemos hoy 1</i> (Lloret Ivorra et al., 2021a)	<i>Nos vemos hoy 2</i> (Lloret Ivorra et al., 2021b)	<i>Nos vemos hoy 3</i> (Pérez Cañizares et al., 2022)
Sección específica	Panamericana	De fiesta	Con sabor
Países hispanos tratados en las secciones “Panamericana”, “De fiesta” y “Con sabor”	España Hispanoamérica: México, Guatemala (junto con El Salvador y Honduras), Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina	España Hispanoamérica: México, Venezuela, Bolivia, Paraguay	España Hispanoamérica: México, Puerto Rico, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay
Personajes hispanos tratados o mencionados	España: Pablo Ruiz Picasso, Penélope Cruz, la familia de Penélope Cruz y Javier Bardem Hispanoamérica: Gabriel García Márquez	España: José Mujika Eizagirre (bombero deportista)	España: García Lorca, Rosa Ribas (<i>Entre dos aguas</i>), Gala, Salvador Dalí, César Manrique, Antonio Machado, Federico García Lorca, Don Quijote y Sancho Panza Hispanoamérica: Gabriel García Márquez, Isabel Allende, Miguel Ángel Asturias, Frida Kahlo, Diego Rivera, Salma Hayek, Mario Vargas Llosa, Mario Benedetti

<p>Otros datos de cultura enciclopédica</p>	<p>España: chocolates Valor, exportación de frutas y hortalizas, menú del día, tapas y bares, actividades en Sevilla, Mallorca, Camino de Santiago de Compostela, museo Chocomundo</p> <p>Hispanoamérica: población, lenguas indígenas, capital, países fronterizos, naturaleza, ciudades y personas importantes, platos típicos, Camino Inca, Patrimonio de la Humanidad, Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, premio Nobel de Literatura</p>	<p>Mundo hispano: cifras sobre el español</p> <p>España: textos adaptados de <i>El Diario Vasco</i>, <i>El País</i> y <i>Tiempo</i>, Reyes Magos, Plaza de Cascorro, carnaval de Cádiz, Fallas de Valencia, lenguas oficiales, reinterpretación de <i>Las meninas</i>, Semana Santa, Noche de San Juan, verbena de la Paloma (Madrid), TV.Net, vendimia, mercado el Rastro de Madrid, siesta española, balneario de Mondariz (Pontevedra), parque nacional de Doñana (Patrimonio de la Humanidad), tiendas de Kooperera, el Camino de las Estrellas, fundación Comparte</p> <p>Hispanoamérica: posadas, carnaval de Oruro, Cruz de Mayo (o Fiesta de las Cruces), Día de Muertos, baño de temazcal (México), cuento del ratoncito Pérez, Cañón del Sumidero en Chiapas, cuadro <i>La fiesta</i>, El Sistema, Re-Moda, ONG ACI</p>	<p>Mundo hispano: naranja, tomate, vino</p> <p>España: azafrán, jamón, aceite de oliva, Día Europeo de las Lenguas, actividades en Fuerteventura y Bilbao, mención al Camino de Santiago, fragmentos de obras literarias, el parque de los Sentidos y Lanzarote (Reserva de la Biosfera por la UNESCO)</p> <p>Hispanoamérica: café, papa, maíz, achiote, instrumento cajón peruano, ceviche, juane, suspiro de limeña (Perú), cocina peruana, maká (lengua minoritaria de Paraguay), 12 preguntas de conocimientos generales, lenguas originarias de siete países hispanoamericanos, expedición Itzá, actividades en Ecuador, fragmentos de obras literarias</p> <p>Estados Unidos: espanglish, Puerto Rico</p>
---	---	--	---

Cuadro 4. Representatividad de los países hispanos mediante los temas de cultura a secas en los manuales *Nos vemos hoy*

<i>Nos vemos hoy 1</i> (Lloret Ivorra et al., 2021a)	<i>Nos vemos hoy 2</i> (Lloret Ivorra et al., 2021b)	<i>Nos vemos hoy 3</i> (Pérez Cañizares et al., 2022)
<p>España: informaciones, actividades y preguntas en torno a las tapas, los bares y la importancia de salir a comer</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados</p>	<p>España: modales, costumbres en una fiesta, huertos urbanos, jornada laboral</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados, diminutivos (sirven para expresar una relación emocional), felicitar las fiestas, frases de cortesía</p>	<p>España: tipos de vivienda (Cataluña, Tenerife, Sevilla, A Coruña) y maneras de vivir</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados</p>

En resumen, de manera general, lo que se destaca del análisis es lo siguiente: 1) Hay una sección específica donde se tratan temas culturales, por ejemplo, “Enlace”, en el manual *Impresiones A1* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a); “En ruta por”, en el manual *Impresiones A2* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b); “¡Déjate sorprender!”, en el manual *Impresiones B1* (Varela Navarro et al., 2020); “Panamericana”, en el manual *Nos vemos hoy 1* (Lloret Ivorra et al., 2021a); “De fiesta”, en *Nos vemos hoy 2* (Lloret Ivorra et al., 2021b); y “Con Sabor”, en *Nos vemos hoy 3* (Pérez Cañizares et al., 2022). A pesar de esto, no todos los países hispanoamericanos están incluidos en los manuales, aunque sí se puede encontrar una representatividad variada del mundo hispano. Por ejemplo, en la sección “Panamericana” de *Nos vemos hoy 1* (Lloret Ivorra et al., 2021a), no se incluyen a El Salvador, Honduras, Nicaragua, Puerto Rico y República Dominicana. 2) Se incorporan datos culturales tanto de España como de Hispanoamérica. En comparación con varios manuales publicados en los decenios anteriores, donde prevalecía la integración de la cultura peninsular (Potvin, 2021, 2018), los manuales analizados incorporan una cantidad mayor de datos de Hispanoamérica que antes, además de reflejar la riqueza cultural mediante una variedad de temas que no se incorporaban anteriormente. 3) El tipo de cultura que se aborda en los seis manuales analizados sigue siendo la Cultura con C mayúscula, es decir, la cultura de tipo enciclopédico. Así, quienes aprenden ELE

adquieren una gran cantidad de conocimientos sobre los lugares importantes, los personajes famosos, el clima, la superficie, la población, etcétera. Es posible que estos conocimientos despierten el interés de los aprendientes de ELE para irse a la aventura a alguno de los países hispanos una vez terminados sus cursos de ELE.

Sin embargo, cabe resaltar que en los manuales analizados hay actividades en las que cada estudiante comparte aspectos sobre su propia cultura en torno a los temas tratados, lo cual inicia, en parte, el desarrollo de la competencia intercultural. En efecto, si bien los aprendientes adquieren conocimientos de los países hispanos, el hecho de que los manuales de ELE se centren en la Cultura con C mayúscula no les permite alcanzar a desarrollar su conciencia intercultural. Cabe recordar que para esto es necesario no solo el conocimiento, sino también “la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (similitudes y diferencias distintivas)” (Instituto Cervantes, 2002: 101), entre otros. Sin más presencia de muestras de cultura a secas en los manuales de ELE, resulta difícil llegar al desarrollo de la competencia intercultural en su totalidad, sobre todo teniendo en cuenta que “el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Instituto Cervantes, 2002: 4).

DESAFÍOS Y SOLUCIONES

Podemos ahora afirmar que, si en el pasado el componente lingüístico prevalecía en los cursos de L2/LE frente al componente cultural (Sánchez Pérez, 2009), hoy en día el tratamiento de la cultura, mucho más presente que antes, les da a los aprendientes de ELE un panorama de datos culturales que intentan englobar buena parte del mundo hispano. A pesar de esto, en la actualidad el principal desafío para el desarrollo de la competencia intercultural reside en que el tipo de cultura más explotado en los manuales de ELE sigue siendo la Cultura con C mayúscula (Potvin, 2021, 2018). Si bien el papel de la cultura de tipo enciclopédico es primordial para acercarse a la comunidad de la L2, puesto que les permite a los aprendientes familiarizarse con conocimientos generales del mundo hispanohablante, no contribuye al desarrollo de la competencia intercultural como tal. Retomando los tres tipos de cultura del PC (Instituto Cervantes, 2007), los inventarios de referentes culturales tratan de la Cultura con C mayúscula y se sitúan en la base del aprendizaje cultural, mientras que la cultura a secas se manifiesta mediante los inventarios de saberes y comportamientos socioculturales, y el de habilidades y

actitudes interculturales, los cuales tardan más tiempo en adquirirse y son más abstractos, sobre todo en el contexto de la enseñanza institucional.⁵

Una manera de familiarizar a los aprendientes de L2/LE y ELE con la cultura a secas es mediante el uso de muestras de lengua auténtica, tal y como lo aconsejan el Consejo de Europa (2001) y el Instituto Cervantes (2007). Otra manera es recurrir a la pedagogía intercultural. A este respecto, Chávez y Longerbeam (2016) distinguen la monocultura, de tipo individualista, de la cultura colectiva, centrada en la comunidad. Puesto que en los cursos de ELE de nivel universitario la población estudiantil tiene orígenes diversos, el profesorado tiene que diversificar sus métodos de enseñanza de acuerdo con estos dos tipos de cultura. Algunas estrategias para lograrlo pueden ser ofrecer seminarios sobre cultura y enseñanza en el campus, pedir ayuda de los institutos de cultura y enseñanza, informarse mediante sitios web dedicados a la interculturalidad o incluso hablar del desarrollo personal mediante lecturas y reflexiones, entre otras estrategias. El objetivo final es alcanzar un equilibrio cultural en la enseñanza superior. Por otra parte, Lee (2017) propone los valores y etapas de la pedagogía intercultural. Los valores son la equidad y la inclusión, mientras que, como desarrollo personal del profesorado, este tiene que reflexionar y revisar su pedagogía, tanto los objetivos de aprendizaje como las actividades y tareas, además de las evaluaciones. Aplicadas a la enseñanza de ELE, las nociones características de la pedagogía intercultural, como la presentan Chávez y Longerbeam (2016) y Lee (2017), pueden generar la integración de nuevos temas, los cuales se desarrollarán mediante nuevas actividades en el aula de ELE. En el caso de la enseñanza de ELE, estos temas giran en torno a otro factor por considerar a la hora de tratar la interculturalidad: el contexto de enseñanza.

EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA, FACTOR POR CONSIDERAR

Desde el año 2012, el Gobierno de Canadá entró en un proceso de reconciliación con los pueblos autóctonos (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012). Las repercusiones de este proceso en las instituciones de enseñanza superior de todo el país se caracterizan por la descolonización y la autoctonización de la enseñanza superior. El contexto “actual” en el que se encuentra nuestro país ha

⁵ Tal y como especifican Rufat y Jiménez Calderón (2019: 231), el MCER (Consejo de Europa, 2001) y el PC (Instituto Cervantes, 2007) son “guías orientativas [...]”. Por consiguiente, frente a la gran cantidad de temas que abarcan los inventarios de saberes y comportamientos socioculturales, por una parte, y de habilidades y actitudes interculturales, por otra parte, resultaría difícil la integración de todos los temas. Sin embargo, sería relevante determinar los temas imprescindibles que integrar para evitar malentendidos comunicativos.

dado lugar a diferentes iniciativas, cualesquiera que sean las disciplinas. En lo que se refiere a la enseñanza de ELE, emprendimos una reflexión sobre cómo nuestra disciplina puede contribuir a este proceso de reconciliación. Puesto que el mundo hispanoamericano comprende, en parte, un legado lingüístico y cultural procedente de los pueblos originarios, consideramos relevante subrayar los aportes de estos pueblos en los cursos de ELE.

Con el fin de prepararnos para la descolonización de nuestra disciplina, comenzamos por la etapa de desarrollo personal (Lee, 2017) de la pedagogía intercultural. Para ello, nos familiarizamos con los conceptos de descolonización de las metodologías (Tuhiwai Smith, 2021) y de los estudios en la educación (Battiste, 2015) por medio de los estudios autóctonos (Tuhiwai Smith, Tuck y Yang, 2019). Además, recurrimos a las estrategias de la pedagogía intercultural de Chávez y Longerbeam (2016), lo cual nos llevó a organizar dos talleres sobre la diversidad cultural, el primero impartido por el Servicio de movilidad de nuestra universidad y el segundo, por una entidad externa, Interculturel Services Conseils. Así, cumplimos con dos estrategias de la pedagogía intercultural de Chávez y Longerbeam (2016), es decir, informarse mediante seminarios sobre cultura y enseñanza en el campus y a partir de la experiencia de institutos de cultura y enseñanza especializados en el tema. Además, nos familiarizamos con las pautas del proceso de descolonización en vigor en Canadá, disponible en sitios web. A este respecto, es relevante la información encontrada en el sitio web del Centre national de collaboration en éducation autochtone de la Université des Premières Nations, así como las del Conseil en Éducation des Premières Nations, sobre todo la que concierne a la competencia 15, la cual consiste en valorar y promover los saberes, la visión del mundo, la cultura y la historia de los pueblos autóctonos.

Una vez familiarizadas con las nociones de diversidad cultural e interculturalidad, emprendimos una reflexión y revisión del contenido por enseñar, tal y como lo sugiere Lee (2017), en torno al legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios del mundo hispanoamericano. En lo que se refiere a los objetivos de aprendizaje, juzgamos que es relevante que los aprendientes de ELE conozcan un poco de léxico procedente de los pueblos originarios (por ejemplo, *tomate*, *canoa*, etc.), así como personajes (por ejemplo, Rigoberta Menchú) y manifestaciones culturales clave (por ejemplo, fiestas, danzas típicas, música, gastronomía, etc.) de los pueblos originarios del mundo hispanoamericano, entre otros. En cuanto a las actividades y tareas, es necesario desarrollar aquellas que tomen en cuenta tanto la monocultura, caracterizada por los conocimientos aislados y las actividades individuales de cada estudiante, por una parte, como la cultura colectiva (descripción general del tema, contexto histórico, actividades en parejas o grupos), por otra, para así incluir todos los tipos de culturas en nuestros cursos (Chávez y Longerbeam, 2016). Para termi-

nar el proceso de enseñanza del ELE descolonizado, las evaluaciones tendrán que ser variadas y centrarse en las discusiones en clase, los diarios, la narración de experiencias y sentimientos de los aprendientes a través de historias orales o escritas, temas de interés personal, juegos de rol, etcétera (Lee, 2017).

CONCLUSIÓN

A partir de principios de la década de los años 2000, el interés de la sociedad, la enseñanza superior y el ELE por la interculturalidad ha llevado a enfocar la enseñanza en la formación de ciudadanos globales durante su educación universitaria, por una parte, y de hablantes interculturales en los cursos de ELE, por otra. A pesar de este interés por la interculturalidad, el análisis de seis manuales de ELE recién publicados nos ha llevado a determinar que queda trabajo por hacer para alcanzar el desarrollo óptimo de la competencia intercultural. En efecto, son pocas las manifestaciones de cultura a secas en los manuales analizados. Asimismo, la inclusión de dichas manifestaciones representa un reto y es necesario establecer cuáles son las que es imprescindible integrar en los cursos y manuales de ELE para llegar a formar a hablantes globales de esta lengua. Por nuestra parte, el contexto de enseñanza en el que nos desempeñamos, donde la enseñanza superior tiene un importante papel en el proceso de reconciliación con los pueblos autóctonos (Commission de Vérité et Réconciliation, 2012), nos llevó a emprender una reflexión y revisión de nuestra pedagogía para centrarla en la pedagogía intercultural (Chávez y Longerbeam, 2016; Lee, 2017). Así, por medio de la integración de las variedades hispanoamericanas en los cursos y manuales de ELE, es imprescindible integrar el legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Hispanoamérica, lo cual nos llevará a determinar nuevos temas que abordar (por ejemplo, tradición oral y leyendas, injusticias sociales, cambio climático y defensa del ambiente, saber medicinal, etc.) en los cursos de ELE. Una vez fijado el contenido por integrar, no solo los aprendientes de ELE conocerán más el legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios del mundo hispanoamericano, sino que podrán establecer paralelos Norte-Sur mediante la aplicación de la pedagogía intercultural en los cursos de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Baz, A. (2014). Estudio de un corpus de manuales para analizar el desarrollo de las habilidades y las actitudes interculturales sugeridas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza*

- del español como L2/LE en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 67-78). Asele. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_059.pdf
- Asociación de Academias de la Lengua Española [Asale]. (2015). *Diccionario de americanismos*. Penguin Random House.
- Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018a). *Impresiones A1*. Sociedad General Española de Librería.
- Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018b). *Impresiones A2*. Sociedad General Española de Librería.
- Baquero Pipín, A. C. (2020). *Lengua, cultura e interculturalidad. El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. Universitätsverlag Postdam.
- Battiste, M. (2015). *Decolonizing education. Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.
- Bowness, S. (2017). L'internationalisation n'est pas une voie à sens unique. *Affaires Universitaires*, 17. <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/linternationalisation-nest-pas-une-voie-sens-unique/>
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Chávez, A. F. y Longerbeam, S. D. (2016). *Teaching across cultural strengths. A Guide to balancing integrated and individuated cultural frameworks in college teaching*. Stylus Publishing.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2012). *Rapport final*. Gouvernement du Canada. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1450124405592/1529106060525>
- Congosto Martín, Y. (2004). Notas de morfología dialectal en los manuales del español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona. En Ma A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 212-221). Universidad de Sevilla, Secretariado de publicaciones. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0210.pdf
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Consejo de Europa. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consejo de Europa / Les éditions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- De Wit, H. y Leask, B. (2015). Internationalization, the Curriculum and the Disciplines. *International Higher Education*. 83, 10-12. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9079>
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage Publications.
- Franco Maldonado, C. (2018). *Interculturalidad e interdisciplinariedad para abordar el léxico en un aula multicultural de EL2*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 229-237). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0020.pdf
- Galindo Merino, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16(1), 431-441.
- Galindo Merino, M. M. y Pérez Bernabeu, A. (2018). *La competencia intercultural en el aula de ELE*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 239-245). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0021.pdf
- Hirai, M. (2018). *La reflexión sobre el malentendido para el enriquecimiento de la conciencia pragmática e intercultural de los aprendientes japoneses de ELE*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 303-312). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0028.pdf
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Lee, A. (2017). *Teaching interculturality. A Framework for integrating disciplinary knowledge and intercultural development*. Stylus Publishing.
- Lloret Ivorra, E. Ma, Ribas, R., Wiener, B., Görrissen M. y Häuptle-Barceló, M. (2021a). *Nos vemos hoy 1*. Difusión.
- Lloret Ivorra, E. Ma, Ribas, R., Wiener, B., Görrissen M. y Häuptle-Barceló, M. (2021b). *Nos vemos hoy 2*. Difusión.
- López de la Torre, J. A. (2018). *La Autobiografía de Encuentros Interculturales (AEI): una herramienta que favorece la educación intercultural en el aula*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 411-422). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0039.pdf

- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, núm. 0.
- Pastor Cesteros, S. (2018). *Pragmática intercultural en el español académico como L2*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 589-600). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0056.pdf
- Pérez Cañizares, P., Lloret Ivorra, E. M., Díaz Barahona, M., Narvajas Colón, E. y Ribas, R. (2022). *Nos vemos hoy 3*. Difusión.
- Potvin, C. (2022). Tuteo, voseo y ustedeo en los manuales de ELE: estado de la cuestión. *MarcoELE*. 34, 1-22. https://marcoele.com/descargas/34/potvin-tuteo_voseo_ustedeo.pdf
- Potvin, C. (2021). Diversidad lingüística y cultural para formar a un hablante intercultural. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 144-162). Asele. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0008.pdf
- Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 641-651). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0060.pdf
- Ramírez Pérez, R. (2018). *Análisis contrastivo e intercultural para una enseñanza explícita de la pragmática en la clase de ELE*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 685-692). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0064.pdf
- Rocha, J. (2015). *There Are Two Kinds of People*. <https://2kindsofpeople.tumblr.com/>
- Rufat, A. y Jiménez Calderón, F. (2019). 16 Vocabulario (Vocabulary). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 229-242). Routledge.
- Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Filología y Lingüística*, XXX(2), 131-154.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años Métodos y enfoques*. Sociedad General Española de Librería.
- Tro Morató, T. (2018). *La telecomunicación intercultural: una aproximación pragmática*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico*

- y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 833-843). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0077.pdf
- Tuhiwai Smith, L. (2021). *Decolonizing methodologies. Research and Indigenous peoples*. Bloomsbury Publishing.
- Tuhiwai Smith, L., Tuck, E. y Yang, K. W. (eds.) (2019). *Indigenous and Decolonizing Studies in Education*. Routledge.
- Vaquero Ibarra, N. (2018). *La tutoría académica como espacio para el desarrollo de la competencia intercultural en el contexto universitario*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 859-868). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0079.pdf
- Varela Navarro, M., Sánchez Triana, A., Balboa Sánchez, O., Teissier de Vanner, C. y Villarino Cirici, B. (2020). *Impresiones B1*. Hueber.
- Vez, J. M. (2015). 50 años enseñando lenguas extranjeras (1965-2015): ¿Qué no hemos hecho bien? Conferencia VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal. (25-27 de junio del 2015). Universidade do Porto.
- Villegas Paredes, G. (2018). *El microrrelato en L2 y su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 869-879). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0080.pdf

Milligan, I. (2022). *The transformation of historical research in the digital age*. Cambridge University Press.

Luis de Pablo Hammeken
Centro de Enseñanza para Extranjeros
lhammeken@cepe.unam.mx

The transformation of historical research in the digital age (*La transformación de la investigación histórica en la era digital*) es un texto breve –su autor lo describe como micro monografía– escrito por Ian Milligan y publicado como parte de la colección *Elements of Historical Theory and Practice*, de la Universidad de Cambridge. No se trata de un libro en el sentido tradicional de la palabra, pues, al igual que otros títulos de la colección, no fue concebido para ser impreso en papel, sino difundido en formato digital. De este modo, el texto en sí viene a constituir un ejemplo de la transformación que él mismo describe.

Milligan, quien es profesor de Historia y vicepresidente asociado de la Universidad de Waterloo (Ontario, Canadá), empezó a adquirir fama como historiador al estudiar los movimientos de izquierda juveniles en el Canadá de habla inglesa en la década de los sesenta, pero poco después empezó a interesarse en la manera en que el uso del Internet y los recursos digitales han alterado, en los últimos años, la práctica de la investigación historiográfica a nivel global. Los resultados de su análisis aparecieron en *History in the age of abundance* (Milligan, 2019). El texto que se reseña aquí es una versión resumida y actualizada de dicho libro. En mi opinión, *The transformation of historical research in the digital age* cumple perfectamente el propósito de la colección a la que pertenece, a saber: plantear debates teóricos, éticos y filosóficos en términos comprensibles para estudiantes, profesores, investigadores y personas interesadas en nuestra relación con el pasado (p.78). El lenguaje que usa es sencillo, su argumentación es clara y sus conclusiones resultan, desde mi punto de vista, muy convincentes. Sus referencias a otros autores son abundantes, pero no entorpecen la fluidez del argumento. Aunque han aparecido desde hace algunos años otros trabajos que han reflexionado sobre la misma problemática (e. g. Hitchcock, 2013), este resulta relevante y original por la simplicidad de su estilo y por la claridad y contundencia de su argumento.

El objetivo explícito del texto es “equipar a los historiadores para ser practicantes conscientes (*self-conscious practitioners*) de la era digital” (p. 6). No se trata,

pues, de un mero relato de la transformación ocurrida en las últimas décadas en la práctica de la investigación histórica ni tampoco de un manual para realizar dicha investigación en la época del Internet y los recursos digitales. La propuesta del autor es, más bien, que quienes se dedican al estudio de la historia y que emplean estos recursos (que, según afirma, son *todos* los historiadores del mundo hoy en día) se hagan conscientes de cómo lo hacen y lo hagan explícito en los trabajos que producen.

A primera vista, dicho ejercicio de autoconciencia podría parecer innecesario; después de todo, como lo afirma el mismo Milligan, todo el mundo recurre a bases de datos, archivos y bibliotecas digitales; ¿para qué entonces señalarlo o siquiera detenerse a pensar en ello? La respuesta que ofrece el autor tiene que ver con las características de la Revolución Digital, las cuales han resultado en una profunda desigualdad en el acceso a dichos recursos. Dependiendo del país en el que viva, de la universidad a la que esté adscrita y de las bases de datos cuya suscripción se pueda pagar, cada persona que se dedique a la investigación puede acceder a ciertas fuentes y no a otras, lo cual, necesariamente, influirá en su interpretación del hecho histórico que esté estudiando.

En el primer capítulo, titulado “Bibliotecas y bases de datos”, el autor se remonta a la década de 1930 para explicar cómo la tecnología fotográfica de esa época permitió que millones de documentos, preservados en bibliotecas y archivos de todo el mundo, fueran trasladados a microfilmes, lo cual mejoró considerablemente las posibilidades de su conservación y consulta. A continuación describe las campañas masivas de digitalización de periódicos y otros documentos, las cuales empezaron en la década de 1990 (Milligan las califica de “intensas”) y dieron como resultado la aparición de gigantescas bases de datos, de acceso muy amplio, aunque no universal ni gratuito. Estas bases sustituyeron rápidamente a las bibliotecas y hemerotecas como principal herramienta de búsqueda para quienes se dedicaban a la academia en distintas disciplinas, transformación que puede compararse con la invención del microfilme, pero su impacto, sostiene Milligan, puede ser mucho mayor.

Como conclusión de esta sección, el autor invita a preguntarse cuáles documentos han sido digitalizados y cuáles no, a qué se debe dicha distinción y, sobre todo, cómo afecta esto a la investigación académica. Aunque no ofrece una respuesta explícita a dichas preguntas, sí deja en claro que el proceso de digitalización masiva, pero selectiva, determina en buena medida y de forma exponencial las fuentes primarias que emplean los historiadores, y, en consecuencia, los resultados de sus investigaciones. “Tenemos que ser conscientes y entender cómo se construyen nuestras publicaciones y discusiones, no sólo en términos de

contenido y argumento, sino de mediación. Y, una vez que lo hayamos entendido, tenemos que escribir al respecto en nuestros trabajos” (p. 29).

El segundo capítulo, “Archivos y acceso”, analiza la forma en que el cambio tecnológico ha transformado la relación entre las personas que estudian la historia y los archivos. Según explica el autor, los investigadores dedican cada vez menos tiempo a visitar y recorrer de manera presencial bibliotecas y archivos históricos, y cada vez más a explorar repositorios digitales desde sus computadoras. Esto tiene la indudable ventaja de reducir los costos de los viajes, que constituían, durante años y acaso siglos, una parte central del quehacer de los historiadores; pero también ocasiona problemas nuevos. La selección y el análisis de fuentes históricas, primarias y secundarias, ha estado mediada siempre por elementos externos, que van desde los problemas de conservación de documentos antiguos hasta los caprichos de bibliotecarios y archivistas; sin embargo, hasta hace poco, dicha mediación era bastante transparente para quienes hacían “trabajo de archivo”. Los investigadores de la era digital, sospecha Milligan, tienden a entender menos que sus antecesores la forma en que se construye el acervo de un archivo, sus sesgos y sus limitaciones. La lógica del algoritmo resulta, para la mayoría de los historiadores, mucho más oscura que las acciones humanas. Al no entender la mediación, los investigadores tienden a dar por hecho, de forma casi inconsciente, el carácter universal de los repositorios digitales, un error que, al reproducirse con el paso de los años, puede traer consecuencias graves para la construcción de nuestro conocimiento del pasado.

Pongamos un ejemplo sencillo. Digamos que, por alguna razón, un periódico (llamémosle *A*) de una época determinada se encuentra digitalizado y accesible para su consulta en una hemeroteca digital. Supongamos también que otra publicación (*B*) de la misma ciudad, de la misma época y de un tiraje similar, pero representante de una facción política contraria a *A* no está disponible en el mismo medio. Una persona dedicada a la investigación de dicho periodo histórico que use la hemeroteca referida podría llegar a la conclusión de que toda la opinión pública de la época está representada por el periódico *A* e ignorar por completo la relevancia del periódico *B*. Aunque pudiera parecer que este sería un error de principiante, hay estudios (Walsham, 2016) que argumentan, de forma muy convincente, que los historiadores tienden a tratar los archivos como reservas neutrales y no problemáticas de hechos históricos. En todo caso, los resultados de la investigación del ejemplo podrían iniciar un efecto de bola de nieve, por el cual un grupo considerable de estudiosos del periodo podrían replicar el error y terminar construyendo una “verdad histórica” sesgada, basada en una selección incompleta y arbitraria de fuentes.

En el tercer capítulo, “Publicar en la era digital”, el autor traslada su atención de la investigación misma a la difusión de los hallazgos. Y es que la forma en que los académicos intercambian entre sí y con el público lector los resultados de su trabajo es un elemento crucial en la construcción del conocimiento científico de cualquier tema y en cualquier disciplina. Según sostiene Milligan, la vertiginosa velocidad de los cambios en los medios de comunicación en años recientes no ha permitido a los académicos una reflexión suficientemente cuidadosa y profunda respecto al efecto que dichos cambios tendrán en la divulgación científica. El propio autor no sabe con certeza cuál será el efecto, pero sí sospecha que su magnitud será mayúscula.

En este asunto, como en los otros temas tratados en el texto, el autor evita emitir un juicio de valor. No cree que la Revolución Informática sea inherentemente buena o mala. Tampoco brinda consejos ni fórmulas que los historiadores deban seguir, ni durante el proceso de investigación y análisis, ni para la publicación o divulgación de sus hallazgos. Con una sola excepción: una y otra vez, a lo largo del texto, exhorta a los investigadores a volverse conscientes de sus propias prácticas, de modo que sean ellos mismos –y no un algoritmo o una empresa transnacional ajena a cualquier criterio académico– quienes tomen las decisiones relevantes.

En el último párrafo, pide a quienes leen su texto que, la próxima vez que tomen una cámara digital para fotografiar un documento en un archivo o que busquen un artículo en ProQuest o que publiquen un tuit sobre su investigación, hagan una pausa y reflexionen sobre lo que están haciendo; y no para que dejen de hacerlo o lo hagan de manera diferente, sino simplemente para que sean conscientes de sus acciones y del efecto de estas sobre su trabajo como historiadores.

En mi opinión, el argumento de Milligan es relevante no solo para las personas dedicadas a la investigación histórica, sino también para docentes, divulgadores e incluso para estudiantes de historia. Estoy convencido de que cobrar conciencia de las prácticas en que incurren los investigadores y de los sesgos metodológicos que estas prácticas pueden generar no sólo nos llevaría a producir conocimiento histórico de mayor calidad, sino también a transmitirlo y consumirlo de una mejor manera.

BIBLIOGRAFÍA

- Hitchcock, T. (2013). Confronting the digital: or how academic history writing lost the plot. *Cultural and Social History*, 10(1), 9-23.
- Milligan, I. (2019). *History in the age of abundance*. McGill-Queen's University Press.
- Walsham, A. (2016). The social history of the archive: record-keeping in early modern Europe. *Past and Present*, (230), 9-48.

Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Palgrave Macmillan.

Carlos Martín Vélez Salas
Trinity University
cmartinvelez@gmail.com

Una de las áreas recientes de innovación pedagógica en la enseñanza de segundas lenguas es aquella enmarcada en una orientación performática (M. Schewe, 2020), en la cual, como su nombre lo indica, se entretienen técnicas teatrales y performáticas para planificar, ejecutar y evaluar el aprendizaje de los alumnos. Dentro de esta orientación se encuentra la publicación de Erika Piazzoli que podría traducirse como *La personificación de la lengua en acción: la habilidad artística del proceso dramático en la enseñanza de una segunda lengua*. En esta reseña me centraré en tres ideas que presenta la autora y que se entrelazan con mi experiencia pedagógica en la producción de improvisaciones y representaciones o *performances* finales de estudiantes universitarios y de la comunidad en Kentucky y Texas, en Estados Unidos: el trabajo del profesor/artista, el proceso dramático como elemento democrático en la enseñanza, y la reflexión dentro de una fenomenología de la práctica.

Tomando en cuenta varias de sus investigaciones en la enseñanza del italiano, Piazzoli fundamenta su contribución desde la teoría sociocultural de Vygotski y toma el proceso dramático como pedagogía estética en el desarrollo del italiano como lengua extranjera o segunda lengua en personas adultas en Australia, Irlanda e Italia. Para tal efecto, entrelaza los constructos de personificación, proceso dramático y habilidad artística para definir conceptos como profesor/artista, el juego y la emoción y los elementos del evento dramático, así como para ilustrar aplicaciones pedagógicas en talleres con varios grupos de estudiantes.

Los profesores como artistas

En mis años de estudiante universitario de Educación en Lima, Perú, quedé impresionado con la lectura de un artículo de Mario Bunge, filósofo de la ciencia argentino, quien equiparaba el trabajo docente con el de la actuación. Esta conexión la he contextualizado con las siguientes citas relacionadas con el profesor/artista que Piazzoli elabora en las primeras páginas. La autora contextualiza este concepto citando a E. Eisner, quien arguye que la enseñanza es una forma artística guiada por valores educacionales, necesidades personales y creencias de los profesores (p. 4). Enseguida cita la autora a D. Schön, quien argumenta que el profesor artista es consciente de que puede tener un plan de trabajo falible, pero rectificable mediante un proceso de reflexión (p. 7). Finalmente, ampliando la visión sociocultural de L. van Lier, Piazzoli señala que el salón de clase puede ser catalogado como un ecosistema en el cual el profesor/artista involucra al estudiante como co-artista en un proceso que implica no solo conocimiento, sino también afecto, imágenes, sensaciones, diferentes formas de memoria, emoción y personificación (p. 8).

El proceso dramático como elemento democrático en la enseñanza

Desde que inicié mi labor pedagógica hace más de una década en Kentucky, he incorporado como parte de mis cursos de español la realización de un *performance* final escrito y representado por parte del grupo de estudiantes y basado en los contenidos gramaticales y léxicos del curso. Los estudiantes reciben retroalimentación sobre el contenido de sus guiones, ensayan, presentan, y reflexionan sobre cómo se sienten luego de ejecutar esta representación. Este proceso personal se entrelaza con lo expresado por B. Haseman y J. O'Toole en una cita presentada por Piazzoli: "El proceso dramático es una forma improvisada en la que uno construye una historia dramática coherente donde uno es personaje. Es una manera poderosa para explorar, a través de la experiencia, todos los elementos del proceso dramático incluidos mente, cuerpo, emociones, imaginación y recuerdos para profundizar y moldear el aprendizaje" (p. 33). En la parte final del libro, Piazzoli señala, citando a S-M Kao y C. O'Neill, que este accionar podría neutralizar la relación interaccional desigual entre docentes y estudiantes en clase (p. 322).

La reflexión dentro de una fenomenología de la práctica

A partir de su experiencia como inmigrante italiana y hablante del inglés como segunda lengua en Irlanda, la autora menciona (aludiendo al trabajo de J. Crutchfield) que el aprendizaje de una lengua extranjera literalmente significa convertirse en otra persona (p. 324). Señala además que la reflexión constante y el conocimiento creado en la acción nos puede guiar hacia una fenomenología de la práctica como profesores/artistas de segundas lenguas (p. 329). Sugiere la autora que la reflexión, que no debería detener nuestra espontaneidad en la creación, debería darse en contextos en los que el proceso dramático es valorado (p. 326). Asimismo, siguiendo a Crutchfield, la autora destaca que las emociones dolorosas que son parte del aprendizaje de una segunda lengua tanto para los alumnos como para los profesores/artistas deberían ser reflexionadas e integradas al proceso artístico del aprendizaje dentro de un todo dinámico (p. 329) enmarcado en un estudio personal de nuestras experiencias pedagógicas.

Líneas a seguir

Es indudable que la lectura de *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*, de Erika Piazzoli, generará acciones para explorar nuevas identidades como profesores/artistas, procesos dramáticos democráticos, y realizar reflexiones constantes sobre las diversas emociones de profesores y alumnos en el aprendizaje de una segunda lengua, reflexiones contextualizadas dentro de las trayectorias profesionales de los profesores/artistas.

Futuras publicaciones que amplíen estas acciones podrían incluir los siguientes componentes. Primero, se debería incluir estudios de casos de estudiantes que ofrezcan análisis detallados de sus reflexiones sobre su aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera tomando en cuenta los deseos y motivos para aprenderla, como lo menciona G. Geirola (2019) para el caso del español en los Estados Unidos. Segundo, se debería contar con más testimonios de la fenomenología de la práctica de profesores/artistas como los de Piazzoli, testimonios que ejemplifiquen las emociones y los deseos asociados a estas identidades, enmarcados dentro de los contextos sociopolíticos y sociolingüísticos de la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera (D. Macedo, 2019). Continuarán así las reflexiones y acciones críticas en nuestras nuevas identidades como profesores/artistas en constante transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Geirola, G. (2019). Pedagogía y deseo: Praxis teatral y creatividad en español en Estados Unidos. En K. Mauro (Comp.). *Artes y producción de conocimiento: Experiencias de integración de las artes en la universidad* (pp. 75-112). Argus-a. <https://www.argus-a.com/ebook/721-artes-y-produccion-de-conocimiento-experiencias-de-integracion-de-las-artes-en-la-universidad.html>
- Macedo, D. (Ed.) (2019). *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and Other Colonial Languages*. Routledge.
- Schewe, M. (2020). Performative in a nutshell. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*. 14(1), 110-117. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.7>

Decires es una publicación editada en línea y de libre acceso alojada en www.decires.cepe.unam.mx del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Ciudad Universitaria, primer semestre de 2023.