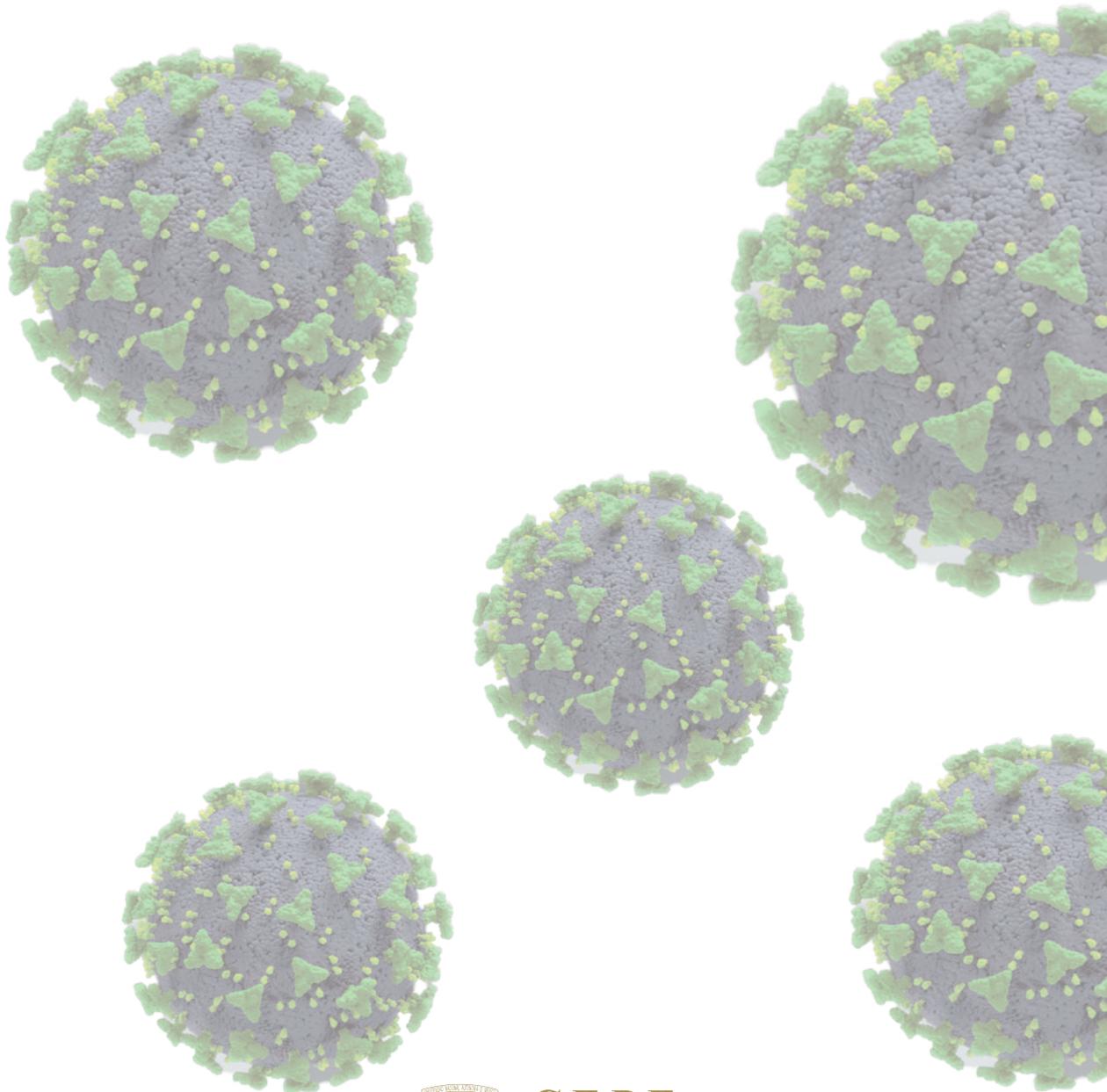


Vol. 24, No. 30, julio de 2023

DOI es: 10.22201/CEPE.14059134E.2023.24.30

DECIREs



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Vol. 24, No. 30, julio de 2023

DOI 10.22201/cepe.14059134e.2023.24.30

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 J. 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
Alberto Lara: alberto.larac@enallt.unam.mx
Aban Flores: aflores@cepe.unam.mx

Decires, Vol. 24, No. 30, julio de 2024, 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.



CONTENIDO

Presentación 7

ARTÍCULO

Aspectos emocionales y metacognitivos en la experiencia de estudiantes de español como lengua extranjera y de inmigración: usos didácticos y de investigación a partir de corpus 9
María Cecilia Ainciburu y Susana Martín Leralta

PROPUESTA DIDÁCTICA

Oportunidades de aprendizaje lingüístico y cultural para estudiantes de español como LE en programas de estudios de corta duración en el extranjero 29
Clara Burgo

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Hecho en México: reflexiones de docentes en formación sobre el proceso de diseño de material didáctico con contenido cultural 47
Emily Adèle Marzin, Krisztina Zimányi y Patricia Marie Anne Houde

Daños colaterales: algunos factores que intervienen en el turismo idiomático en México y un esbozo de propuesta para su mejor posicionamiento 71
Miguel Ángel Novella

REPORTES DE EXPERIENCIAS DOCENTES

- Pierre y la Coatlicue: curso en línea de español a través de la cultura mexicana 87
Sylviane Levy Amselle y Rosa Esther Delgadillo Macías
- Tender puentes de reciprocidad global en tiempos de pandemia: diseño e implementación de un programa internacional de aprendizaje-servicio virtual (APSV) 109
Juan Carlos Rocha Osornio y Daniela Maldonado Castañeda
- Experiencias de e-tándem y telecolaboración intercontinental a partir de la pandemia: creación de un vademécum para introducir a los estudiantes a las estrategias de autoaprendizaje de la L2 133
María Eugenia Granata y Jonathan O. Merlo

RESEÑAS

- Torres Arroyo, A. (coord.). (2022). Imágenes escondidas: rutas de murales en el Centro Histórico de la Ciudad de México. Universidad Iberoamericana. 151
Claudia Cárdenas Sosa y Guadalupe Gómez-Aguado
- Flores Villela, Carlos y Sánchez Menchero, Mauricio. (2021). Representar a los virus: miradas filmográficas sobre las pandemias. Universidad Nacional Autónoma de México 155
Juan Pablo Vivaldo Martínez

PRESENTACIÓN

El presente número de *Decires* es en parte producto de las colaboraciones que recibimos a partir del Coloquio virtual “Los efectos de COVID-19 en la enseñanza, aprendizaje y evaluación del español como lengua extranjera (ELE) y la cultura”, realizado en marzo del presente año, en el que se reunieron académicos de muy diversas universidades.

Incluye asimismo nuevas propuestas didácticas y de investigación sobre temas de enseñanza y aprendizaje de ELE y áreas de cultura que se han publicado en números anteriores.

De este modo, los artículos, propuestas didácticas y reportes de experiencias docentes que presentamos como parte del coloquio plantean algunos cambios que se han venido implementando a partir de la pandemia. Entre las colaboraciones contamos esta vez con la participación de un autor que, en el número anterior, abordó el mismo tema y que ahora presenta en coautoría otra experiencia al respecto.

En este contexto, surgen contenidos vinculados con la justicia social, la telecolaboración internacional, el aprendizaje-servicio virtual, las adaptaciones de materiales a las nuevas condiciones, y los aspectos emocionales que se manifiestan al estar inmersos en una nueva cultura y aprender ELE.

Estas mismas problemáticas se plantean desde la modalidad presencial en los textos que no formaron parte del Coloquio, en los que además se tratan otros temas relevantes para nuestras áreas de estudio: el turismo idiomático y el diseño de materiales de lengua-cultura desde la perspectiva de formación de docentes.

Además de las propuestas didácticas y los artículos y notas de investigación, en este número encontrarán colaboraciones en una nueva sección titulada “[reportes de experiencias docentes](#)”. Se trata de “informes estructurados, sistemáticos y críticos en los que se da cuenta de la aplicación de alguna teoría, método o enfoque pedagógico, se reportan los resultados, hay una discusión al respecto, se presentan los aportes que puede haber y, de ser posible, se trazan elementos que permitan tomar esta experiencia como base para futuras investigaciones”.

Les recordamos que el diálogo aquí iniciado se continúa, entre otros medios, en el blog de la revista, donde esperamos su participación para profundizar en lo que nos proponen autoras y autores: <https://decires.cepe.unam.mx/blog/>

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

Equipo editorial

Aspectos emocionales y metacognitivos en la experiencia de estudiantes de español como lengua extranjera y de inmigración: usos didácticos y de investigación a partir de corpus

Emotional and Metacognitive Dimensions in the Experience of Learners of Spanish as a Foreign Language and Immigration: Corpus-Based Didactic and Research Applications

María Cecilia Ainciburu
caincibu@nebrija.es
Universidad Nebrija

Susana Martín Leralta
smartinl@nebrija.es
Universidad Nebrija

Resumen: Aunque la expresión de emociones es una cuestión muy compleja en el dominio del aprendizaje de una lengua extranjera, diversos manuales proporcionan modelos de expresión que no necesariamente se ajustan a los de las personas nativas: los audios están locutados por profesionales y difícilmente toman en cuenta la lengua nativa del estudiante. Además, mientras que la descripción, narración y manifestación de la opinión son frecuentes, no suele promoverse en muchos materiales didácticos la exteriorización de experiencias emocionales y, aún menos, las de valencia negativa.

El objetivo de esta investigación es mostrar, de manera general, la construcción de la plataforma TransferELE y de algunos subcorpus donde los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) inmigrantes cuentan experiencias positivas y negativas. Durante la pandemia se realizó la recopilación de datos y de una buena cantidad de estudios y aplicaciones didácticas de diferentes protocolos de ELE y de la lengua adoptada por inmigrantes. Esto permitió la construcción del corpus del que aquí se muestra la potencialidad como herramienta (gratuita y *online*) para el diseño de clases de ELE con reflexión metacognitiva y para el estudio disciplinar de la expresión emocional de hablantes extranjeros en diferentes

áreas de lingüística aplicada, como la psicolingüística y la sociolingüística cognitivas. Se propondrá en especial la inclusión de su uso en clases de ELE en una planificación con actividades mediadas por ordenador. Se focalizarán asimismo otras experiencias en la formación de docentes de ELE, en programas de máster o doctorado.

Palabras clave: lenguaje emocional; metacognición; ELE; español como lengua adicional; didáctica basada en corpus.

Abstract: Although the expression of emotions is a very complex issue in the domain of foreign language learning, textbooks provide models of expression created by their authors which do not necessarily match those of native speakers, the respective audios are professionally voiced and hardly consider the native language of the learner. Moreover, while description, narration, and expression of opinion are frequent, the externalization of emotional experiences and even more of those of negative valence is not promoted in the classroom material.

The aim of this research is to show the construction of the TransferELE platform in general, and of some sub-corpora where learners of Spanish as a Foreign Language (abbreviated as ELE in Spanish) and immigrants tell positive and negative experiences. During the pandemic, data collection and many studies and didactic applications of different ELE protocols and of the language adopted by immigrants were carried out. These allowed the construction of the corpus whose potential as a tool (free and online) for the design of ELE classes with metacognitive reflection and for the disciplinary study of the emotional expression of foreign speakers, in different areas of applied linguistics, such as cognitive psycholinguistics and sociolinguistics, is shown here. In particular, it will be proposed the inclusion of its use in ELE classes in a planning with computer-mediated activities. Other experiences in the training of ELE teachers, in master's or doctoral programmes, will also be focused on.

Keywords: emotional language; metacognition; SSL; Spanish as additional language; corpus-based didactics.

INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria provocada por la pandemia COVID-19 nos ha situado ante el mayor reto educativo de los últimos tiempos. Sin perder de vista la importancia de otros ámbitos del aprendizaje de ELE, consideramos que ha sido una medida

prioritaria el conocer y compartir las vivencias y experiencias del alumnado, sus emociones y sentimientos. En este sentido, creemos que es necesario estudiar las estrategias socioemocionales que los estudiantes de ELE han desarrollado para afrontar nuevos modos de aprender y el impacto que tienen en su situación de bienestar actual; creemos que es necesario como docentes brindar los recursos lingüísticos necesarios para hacerlo en un modo que respete su identidad.

La expresión de emociones requiere un empeño cognitivo fuerte en la lengua nativa, pero el esfuerzo que realizan los hablantes de español como lengua adicional son aún mayores (Duñabeitia-Landaburu y Méndez-Sántos, 2021). Algunos estudios sugieren que en una lengua adicional no mantenemos la misma identidad que en la materna y que somos menos ansiosos, más sinceros y más positivos (Gómez-Vicente, 2019; Yu, 2022: 86). El objetivo de estas notas de investigación es mostrar las posibilidades de análisis de muestras de lengua emocional de estudiantes y hablantes de lenguas adicionales¹ en el campo de la didáctica de ELE y de la investigación en lingüística aplicada. Lo ilustramos en un corpus en construcción, el TransferLAELE, con la consciencia de que esta misma metodología podría aplicarse sobre otros corpus y muestras.

LA EXPRESIÓN DE LA EMOCIÓN EN LENGUAS ADICIONALES Y LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Gómez Vicente (2019) revisa los postulados de las escuelas de lingüística cognitiva para evidenciar cómo toda expresión lingüística carece de contenido puramente referencial, o sea, cómo su significado “no depende únicamente de las propiedades inherentes a la situación que dicha expresión describe, sino también de la manera en la que el hablante ha decidido pensar acerca de esta situación” (p. 3). Dentro de esa lógica, también cuando el hablante se expresa bajo el influjo de una emoción o cuando habla sobre un evento emocional, lo hace filtrando un contenido conceptual a través del tamiz individual, pero dentro de los límites que el uso de una determinada lengua lo consiente.

Esta expresión, además, se asocia al aprendizaje como creación de nuevas sinapsis y modificación de la estructura de redes plasmada a través de una experiencia que involucre al estudiante “no solo de cuello para arriba, sino en su dimensión cognitiva, afectiva y física” (Ávila, 2015: 2). En la enseñanza de una lengua adicional, por tanto, la expresión de emociones debería ser un contenido

¹ En este trabajo se usa *lengua adicional* para cualquier lengua adquirida después de la/s materna/s y se utilizarán *lengua extranjera*, *lengua segunda*, *lengua de acogida* como sinónimos.

central. Asumimos que este concepto es claro y que se ha difundido con fuerza en los últimos diez años; sin embargo, podemos constatar que un gran número de manuales de lengua adicional no se han visto afectados por esta lógica.

Consideremos brevemente dos manuales elaborados para usuarios adultos inmigrantes en España. Por un lado, *¿Cómo se dice...?* (Iñigo et al., 2006), editado en dos niveles en los que el aprendizaje se equipara al de ELE (A1 y A2) y, por otro, el *Cuaderno de español práctico para inmigrantes* (Fundación Iberoamérica Europa, 2008) —sin indicación de nivel, pero con actividades hasta un nivel umbral cercano al B1.1—. Guzmán-Guzmán (2009) analiza estos manuales en el conjunto de los quince de uso más frecuente en España. Su análisis tiene más que ver con los temas abordados, la secuenciación de contenidos y el uso de destrezas esperado. Remitimos a este análisis para obtener más información sobre los materiales para inmigrantes.

Para expresar algo, en principio, lo que se necesita es vocabulario. En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), obra de referencia para español con fines específicos (EFE), se encuadra la progresión de vocabulario en la sección 2 “Individuo: dimensión perceptiva y anímica” del capítulo “Nociones específicas”, que reproducimos aquí en la Figura 1. Estos son los ejemplos que se muestran:

2.1. Carácter y personalidad	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> → simpático, anti-pático, inteligente, trabajador, alegre, serio, tímido, sociable 	<ul style="list-style-type: none"> → carácter → optimista, abierto, reservado, tranquilo, nervioso, generoso, egoísta, amable, agradable, tolerante

2.2. Sentimientos y estados de ánimo	
A1	A2
	<ul style="list-style-type: none"> → estar ~ triste/contento/enfadado/ nervioso/preocupado → gustar, encantar, odiar → tener miedo

Figura 1. Vocabulario de los niveles A1 y A2 para los ámbitos estudiados (Instituto Cervantes, 2006).

Aunque no esperamos que la introducción del vocabulario sea estricta (y esta progresión puede discutirse en el caso de los aprendientes en inmersión, donde la frecuencia de uso debería influir más), consideramos que, por ejemplo, voces como *alegre* y *triste* deberían aparecer en el material didáctico de niveles iniciales. En *¿Cómo se dice...?*, nivel A1, *alegre* aparece en una nube de palabras en la que el estudiante debe indicar que sirve para hablar de carácter (p. 32) y *triste* no aparece; tampoco *feliz*, *contento*, *amargado* o *nervioso*. En A2, *triste* se utiliza en una lista de palabras de las que se buscan antónimos para recuperar *alegre*, pero no se solicita después en ningún ejercicio. Es extraño, porque aparecen las indicaciones para ir a empadronarse, por ejemplo. Se intuye como “*currículum* oculto” o prejuicio de planificación didáctica que los inmigrantes no hablen de sus estados de ánimo o de sus cambios de humor en el español de acogida. En realidad, no tienen recursos para hacerlo, si nos basamos en materiales como los ya referidos. Algo similar sucede en *Cuaderno de español práctico para inmigrantes*; *alegre* aparece solo en un cuadro gramatical como ejemplo de selección de “Ana es/está alegre” (p. 94). Desde el punto de vista del PCIC estaría en el nivel A2/B1, y *triste* no aparece. Lo mismo sucede con otros adjetivos que expresan emociones positivas o negativas. En análisis previos se ha hecho notar que en los manuales suele haber mayor exclusión de eventos y expresiones de sentimientos negativos (Simón Cabodevilla y Martín Leralta, 2020; Masid Blanco et al., 2021). La observación que hemos lle-

vado a cabo en estos dos manuales confirma esta tesis: casi no hay expresión de sentimientos y, cuando la hay, es de elementos del carácter o emociones positivas.

La búsqueda de material que pudiera servir de muestra para enseñar la expresión de emociones, que incluyera elementos positivos y negativos y que diera cuenta de un aprendizaje natural (porque sí creemos que los inmigrantes expresan sus estados de ánimo en la fase más precoz de su aprendizaje lingüístico), nos impulsó a la creación de un corpus de acceso abierto en el que encontrarán muestras lingüísticas quienes se dedican a la docencia y a la investigación.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS TRANSFERLAELE

Privados de los espacios de discusión cotidianos y del intercambio personal físico, la respuesta que los investigadores del Grupo de Investigación Nebrija-LAELE (Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) dimos a la situación pandémica fue la construcción de una plataforma virtual para compartir y acceder virtualmente a la comunicación integrada con videoconferencias. Posteriormente, verificamos que los materiales que habíamos recogido y sobre los que trabajábamos podían resultar en una transferencia significativa de resultados de investigación sobre lo que sucedía en las clases de ELE y, concretamente, en la expresión de las emociones.

El corpus TransferLAELE² está compuesto por material recogido para dos proyectos competitivos relacionados con la lengua de migración y, por razones de contraste, con la adquisición del español como lengua extranjera.³ Ambos proyectos se han consolidado con la publicación de artículos⁴ y la realización de estudios doctorales de los que proceden las muestras que integran este corpus.⁵ El foco está puesto en los hablantes de español como lengua adicional (ELE institucional o en inmersión, español de inmigración y de herencia). Estas muestras forman un corpus especial, según la clasificación EAGLE (1996), porque, además de las

² <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/corpus/>

³ Se trata de los proyectos EMILIA (*Emoción, identidad lingüística y aculturación emocional en lengua de migración*, Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2022) e IN.MI-GRA3 (*La población migrante de la comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística*, Comunidad de Madrid y Fondo Social Europeo, 2018-2023).

⁴ Por ejemplo, Masid Blanco et al. (2021). Un listado más exhaustivo se encuentra en <https://www.nebrija.com/investigacion-universidad/grupo-laele/publicaciones.php>

⁵ El grupo de investigación ha publicado ya dos corpus de consulta pública sobre español como lengua adicional que respaldan la profesionalidad en el sector. Se trata del *Corpus dinámico del Español de la Inmigración* (CORDIESIN), con 192 entrevistas sociolingüísticas realizadas a 11 grupos de inmigrantes, y *Corpus Nebrija - Inmigra*, compuesto por 342 muestras orales y sendas muestras escritas de informantes de 12 países (*Nebrija - Inmigra*). Ambos se integran con la plataforma de extracción terminológica de terminología plurilingüe en el ámbito humanitario HUMATERM.

condiciones de validez y fiabilidad con las que cuentan, pertenecen a hablantes no cubiertos por los corpus de referencia. Es un corpus pequeño, de reciente publicación y con grandes posibilidades de crecimiento en multimodalidad.⁶

El corpus como colección de muestras se ha planificado con una cantidad de etiquetas que ayudan a seleccionarlas. Por el momento no hay muestras para todas las etiquetas, pero las habrá en breve. Estas son las doce casillas que se han previsto para la herramienta:

1. Tipo de corpus (aprendices, nativos, hablantes de herencia, todos)
2. Tipo de muestras (orales, escritas, todas)
3. Lengua del corpus (inglés, español, francés)
4. Lengua materna (todas, inglés, francés, árabe, chino, italiano, español, otras)
5. Tipo de texto (monológico, dialógico)
6. Género de la muestra (todos, conversación, cartas, composición, respuesta, texto leído, clase, otros)
7. Condición de la muestra (todas, espontánea, estimulada, certificativa)
8. Condición de estudio (todas, institucional, inmigrado, inmersión, herencia)
9. Nivel de lengua (todos, A1, A2, B1, B2, C1, C2)
10. Sexo (todos, hombre, mujer)
11. Edad (todas, niños 5-12, adolescentes 13-19, jóvenes 20-34, adultos 35-55, mayores +55)
12. País en donde se tomaron los datos (lista de países)

Según la definición de Sinclair (2005: 26, traducción propia), un corpus es “una colección en formato electrónico de material lingüístico, cuyo muestreo sigue —en

⁶ En realidad el corpus no es pequeño, sino que la publicación (con las dificultades típicas de las muestras multimodales con mp3, mp4 y transcripciones a disposición, son difíciles de normalizar en contextos multilingües. En el caso del material publicado para el estudio del lenguaje emocional, hablamos de muestras que están en español y en chino, por ejemplo.

la medida de lo posible— criterios de representatividad para la lengua o variedad lingüística examinada, y cuya finalidad es servir de base para la investigación lingüística”. En este sentido, la colección del portal TransferLAELE es un instrumento representativo de los hablantes de lengua adicional (ELE, lengua de migración y de herencia), focalizado actualmente sobre la expresión emocional. En estas muestras es posible estudiar el uso de unidades léxicas en contexto, formular análisis de errores o realizar un estudio de los usos pragmáticos de la lengua. El hecho de que sea multimodal permite, de ser necesario, hacer análisis fonéticos o usar diapositivas en las presentaciones orales, para responder así a otras preguntas de investigación propias de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Entre los varios objetivos con los que se ha construido el portal, es de fundamental importancia la previsión de su aplicación abierta en la investigación científica (aprendizaje y uso de la lengua), educativa (diseño de cursos y materiales didácticos, así como formación de evaluadores) y en la investigación social, para indagar sobre temas pragmáticos ligados a la cortesía o sobre cuestiones de identidad, entre otras.

POTENCIALIDADES DE USO DE UN CORPUS

Aunque en el campo de la enseñanza de lenguas desde hace años se ha venido solicitando que existan recursos abiertos para mejorar la planificación didáctica y para poder verificar o replicar los resultados de las investigaciones, lo cierto es que, como afirman muchos investigadores (Ferreira y Elejalde, 2020; Ferreira et al., 2022), estos son escasos y de naturaleza parcial. En algunos casos no parece haberlos (Ainciburu y Gómez-García, 2022), como en lo que respecta a la condición identitaria de inmigrantes, refugiados y personas que tienen el español como lengua de herencia. Por estas razones, la presentación de este corpus es relevante y en este apartado podremos presentar con mayor detalle las posibilidades de uso de las herramientas del portal en el terreno de la didáctica y la formación docente ELE. Asimismo, se delinearán las muestras de utilización de este recurso para la investigación, aunque con menor dedicación, dado que las páginas complementarias del portal brindan acceso a las investigaciones y a herramientas de análisis.

Siguiendo la lógica de usos didácticos de los corpus, Pérez Serrano (2017: 77) señala que los corpus pueden utilizarse en forma directa o indirecta, en su caso para el estudio del léxico. El uso directo indica que son los propios aprendientes quienes los utilizan de modo más o menos guiado, dentro y fuera del aula, tal como proponen Buyse (2017) y la misma Pérez Serrano (2017). Existen propuestas de este tipo también para la enseñanza de fines específicos (Ainciburu y Granata,

2019) o para la explicación de fenómenos geosinonímicos. Lo cierto es que no parece que la consulta de los corpus se haya transformado en una práctica regular en la enseñanza, probablemente porque consultar los corpus de referencia —CREA y CORPES XXI— requiere en sí una presentación y didactización de la interfaz. Por otra parte, los autores mencionados sugieren que el uso directo requiere estudiantes de nivel avanzado. Para los fines del presente trabajo, dejamos de lado esta posibilidad de uso.

Por su parte, para extraer ejemplos auténticos de uso y modelos más significativos, el uso indirecto implica utilizar los datos de los corpus o sus muestras en la fase preparatoria de la planificación. Desde la aparición de los enfoques más comunicativos o interactivos (con planificación por tareas o proyectos), se valora positivamente la presencia de esos textos auténticos en la enseñanza y los corpus se convierten en una herramienta valiosa como fuente. En este sentido, también algunas editoriales recurren a los corpus para la creación de manuales de ELE.

Siguiendo esta lógica de la aplicación indirecta, mostraremos el uso didáctico del corpus TransferLAELE en la planificación para estudiantes de lengua y en la formación de masterandos en enseñanza ELE, esto es, para quienes son o serán sus docentes. Esperamos abarcar así una visión más amplia del fenómeno.

Usos de las muestras en didáctica. Uso del protocolo AMOR

Los manuales proporcionan modelos de expresión creados por sus autores que no necesariamente se ajustan a los de los nativos; los respectivos audios están locutados por profesionales y, difícilmente, tienen en cuenta la lengua nativa del estudiante (Zhou et al., 2021). Por otra parte, mientras la descripción, narración y manifestación de la opinión son frecuentes, la exteriorización de experiencias emocionales y aún más de las de valencia negativa no se promueve en el material de clases (Ainciburu y Planelles, 2022). En el apartado 2 hemos analizado esto en términos de materiales didácticos para inmigrantes.

Creemos entonces que utilizar muestras de corpus nos acerca a la idea de autenticidad del material. Además, el hecho de que la mayor parte de las muestras sean en español como lengua adicional permite un nivel de simplificación del discurso que es “natural”, como se ha sostenido por años en la planificación didáctica de tareas con progresión adquisicional (Long, 2003: 17). Cierto es que los manuales también tienden a utilizar solo modelos nativos de *input*, lo que puede generar un grado mayor de ansiedad en los aprendientes de lengua.

Durante el período pandémico, además, las tareas de aprendizaje de ELE tuvieron que integrarse forzosamente en espacios virtuales con acceso por videocon-

ferencia. De modo indirecto, la expresión de emociones se hizo más necesaria. En ocasiones, lo único que tenían los docentes para enseñar eran los manuales que habían elegido al empezar los cursos y los encuentros parecían reducirse a monólogos en los que el profesor “exponía el manual” (Ainciburu, 2022). El grupo de investigación LAELE propuso entonces un protocolo de integración de las actividades de manual al contexto en línea y a las clases sincrónicas ELE, el cual tenía como propósito mantener la atención de los estudiantes, motivarlos en su aprendizaje y lograr una mayor empatía con el docente y los compañeros de clases.

El protocolo AMOR (actividades mediadas por ordenador) consiste en la conversión de tareas clásicas, de libro o planeadas por el docente en papel, en una versión editada telemáticamente que, aun conservando el objetivo temático y didáctico, requiere una serie de operaciones kinésicas en interacción con el ordenador (Ainciburu, 2022). Este protocolo se utilizó durante el período de clases por videoconferencia en pandemia (2020-2021) y se sigue utilizando en experiencias de clases híbridas. Los resultados de pilotaje durante 2020 muestran que este protocolo ayuda a mantener la atención de los estudiantes y aumenta su consideración hacia el docente, quien resulta mejor evaluado. La empatía aumenta y la corriente emocional se hace más fluida, el estudiantado se distrae poco y parece más motivado (resultados de observación, cuestionarios y test, en Ainciburu, 2022). Estos resultados se logran con la aplicación del protocolo al 50% de las actividades propuestas por un manual.

El criterio de base es que la interacción no es solo comunicativa en sentido lingüístico, no es solo “hablar”, sino también tomar decisiones o realizar operaciones cognitivas utilizando el teclado, el ratón y otros accesos de la computadora. El cambio que se hace en el protocolo AMOR es el siguiente: dada una actividad de manual pensada para la clase presencial, se preservan los objetivos gramaticales y funcionales, y se modifica la dinámica del ejercicio para que cada estudiante esté obligado a la interacción mediada por ordenador. Para dar un ejemplo⁷ de procedimiento, antes de trabajar con muestras de corpus, utilicemos una actividad de un manual para inmigrantes ya referida en el apartado 2, en la que se desea reconocer el léxico referido a la descripción de una persona (Figura 2).

⁷ Hay ejemplos de aplicación del protocolo en manuales de ELE en Ainciburu (2022). Aquí hemos querido simular un cambio sobre un manual de lengua adicional de español de la migración.

sible colocar la muestra en un entorno colaborativo, como VideoAnt, ReClipped o PlayPosit, que permiten comentar en forma de chat o proporcionar un test en ventanas emergentes.

Elegimos como ejemplo una de las muestras más difíciles por su competencia lingüística precaria.⁸ Procede de una aprendiente que en su universidad cursa un nivel B1. Ha visto un corto cinematográfico que contiene una historia considerada como “estímulo negativo” y habla con su profesora sobre sus emociones (Figura 3)

Prof.:— ¿Cómo te has sentido viendo este trocito de película?
Cheng:— curiosidad. Ehhh, también estoy un poco *confusa*, pero nada más.
Prof.:— vale ¿Y por ejemplo la profesora?
Cheng:— ¿La mujer? Lo que ella es tan triste.... Pero estoy confuso, porque algunos estudiantes están creando, pero la cámara *take* otros estudiantes , como un chico blanco y él es un poco *anything*, (no siente) nada. Es muy interesante.
Prof.:— ¿Y cómo te has sentido tú, por ejemplo, viendo por ejemplo a los estudiantes cuando lloraban?¿cómo te sentías?
Cheng:— Nada, porque me gusta ver a los seres muy serios he visto muchos como así. Y ahora no siento nada.
Prof.:— vale , vale.
Cheng:— Mi abuelo he muerto y antes no siento nada, pero en el año nuevo, cuando toda la familia sentí juntos ... pienso, siento que el sentimiento es un poco diferente que antes . Cuando no tenemos a los mayores en seguimiento en una familia , pienso que es diferente. Pienso que los mayores tienen una unión (con) nosotros, juntos y si pasa... muerto, las familias no están unidas., ¿sí?



Figura 3. Transcripción de la muestra con diseño para clases ELE (elaboración propia).

Para aplicar la muestra elegida anteriormente en formato AMOR, la primera propuesta podría ser realizar una actividad de “verificar las lagunas comunicativas” incluyendo audio y transcripción en una plataforma en la que fuese necesario acudir a maniobras kinéticas para el uso de la actividad. Dado que la muestra tiene un audio en mp3, utilizamos un programa de test con ventanas emergentes. Usaríamos las utilidades del programa CourseLab, por ejemplo. En ese caso, el hecho de que la escucha se interrumpa y necesite que se conteste correctamente para continuar, es un recurso que se puede aprovechar para asegurar la comprensión auditiva de la muestra. Según el nivel, la muestra se puede escuchar una vez con libertad y otra con aplicación del test.

Sin embargo, y para dar un paso más, proponemos a partir de esta muestra una cadena de actividades en su mayoría secuenciadas. Se planifican 5 pasos y se muestra a la izquierda la consigna o instrucción para el estudiante y a la derecha el recurso utilizado para aplicar el protocolo AMOR, en este caso al 100% de la tarea (Figura 4).

⁸ <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/muestras/c001-m005/>. Pertenece al subcorpus “Expresión de las emociones por sinohablantes”.

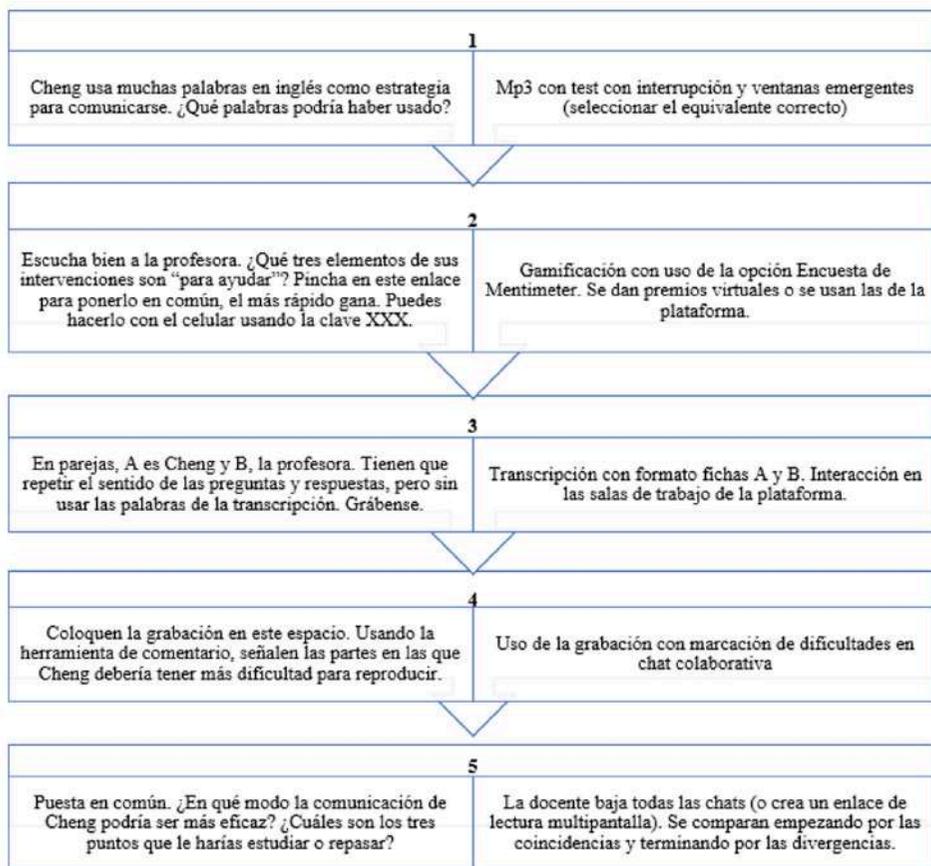


Figura 4. Utilización del audio en una secuencia con protocolo AMOR (elaboración propia).

La aplicación de las actividades con la variación de protocolo aquí ilustrada muestra una forma de ideación profesional que realizan los docentes del grupo. Por supuesto, la objeción más directa es que el profesor trabaja más en la “reescritura” de la tarea respecto al modelo libro, eso no tiene discusión. Creemos, sin embargo, que esto hay que ponerlo en su verdadera dimensión. Por un lado, la diferencia cualitativa es grande; por otra, el docente está seguro de que cada paso queda evaluado y registrado en la plataforma asociada. El tiempo de pasar lista y de hacer evaluaciones se reduce y ¿en qué otra oportunidad se puede hablar de un nivel de control individual y de participación tan alto en el aula física?

Si la unidad didáctica requiriese un modelo nativo, sería posible proporcionarlo. En este caso iríamos al subcorpus “Expresión de las emociones por usuarios de español como L1” para seleccionar una del mismo valor negativo o, por hacer

un contraste, positivo. En este caso proponemos la COO3-M015,⁹ proveniente de un hombre de la misma edad de la hablante china del ejemplo anterior, la cual puede editarse con o sin transcripción. Se podría proponer un objetivo gramatical, especialmente para el uso de las formas con *como* que se utilizan mucho en la expresión oral, pero de las que es difícil encontrar ocurrencias tan frecuentes en el escrito. En este caso se trataría de las estructuras: *Como un poco desesperado también cuando ves que no aparece ninguna ayuda; Eso me parece lo más triste porque es como que ves como que se siente culpable*. Creemos que es saludable que el estudiante aprecie que los nativos no hablan como escriben, que repiten y tienen coetillas que utilizan para matizar su discurso.

En B2 propondríamos una actividad gamificada sobre los valores de *como* en construcciones adverbiales modales; en A2 podríamos centrarnos en la gradación de adjetivos *triste*, *desesperado*, *culpable* (solo para recuperar los ejemplos ya enunciados). En todos los casos, además de proporcionar muestras del corpus TransferLAELE, usaríamos el protocolo AMOR para llevarlas al aula virtual interactiva. En el primer caso, aconsejamos el uso de una herramienta de metarreflexión como la de ActiveLearn¹⁰ (que incluye además lectura automática, uso de diccionarios, traducción, entre otras herramientas) o incluso el uso de la ventana de comentarios en un documento compartido en la nube (Office 365 o similar). En el segundo caso, merecería la pena trabajar con “escalas” (en este caso de intensidad semántica) que puedan gamificarse a través de la construcción de trivias o juegos similares, construidos por el docente o por los propios estudiantes (con Trivinet, por ejemplo).

En nuestro segundo caso de uso didáctico, un curso universitario de formación para docentes no nativos de ELE, no parecería necesario un realce de la motivación. Se explicaría la utilización del protocolo AMOR, pero las muestras de lengua podrían utilizarse sin esta lógica de mantener la atención. Se está utilizando en cursos de formación docente *online*, pero no se han procesado aún los resultados como para afirmar su conveniencia. En este caso, resulta útil aplicar como instrucción que el docente en formación entre y seleccione personalmente una muestra dentro del portal. Es algo que deberá hacer en su vida profesional para crear materiales más adecuados a las necesidades de sus grupos de clase.

En una actividad en concreto, por ejemplo, se solicitó que los docentes escogieran, entre las muestras de la pestaña “Expresión de las emociones por sinohablantes” que ya hemos ejemplificado, una en donde el nivel del estudiante fuese A2. En el caso de nuestros estudiantes, eligieron la muestra C001-M014, con la que se trabajó posteriormente sobre los adjetivos que expresan estado de ánimo de la

⁹ <https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/muestras/coo3-m015/>

¹⁰ <https://www.activelylearn.com/>

informante en un nivel determinado, subrayando la diferencia entre los contenidos en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) y los que los estudiantes ELE utilizan en ese nivel. En algunos casos se pudo realizar la comparación entre una muestra de estudiante ELE institucional y otro inmigrado en la que se podía evidenciar el efecto de la inmersión en la producción de vocabulario.

Los docentes fueron invitados a elaborar ellos mismos el material basado en corpus para sus estudiantes ELE o de español de migración (Figura 5). Entre las propuestas, resultó premiada una que trabajó con la creación de una historia con alternativas, usando el programa Powtoon e insertando audios escogidos en el subcorpus “Sino(des)cortesía”.



Figura 5. Ejemplo de historia basada en audios de TransferLAELE (elaboración propia).

En la historia, una inmigrante china iba en autobús al trabajo (“Quería saber dónde está el andén de los buses para ir a Madrid”, C002_M039; “¿Te importaría cambiar de asiento? Es que quiero sentarme con mi amiga”, C002_M033), se le presentaba un problema y debía pedir permiso para salir del trabajo (“Perdona, mi madre está enferma y quería ir a verla ahora mismo. ¿Me puede dar un poco unas horas?”, audio C002_M011), el jefe le solicitaba que pidiera reemplazo a un colega (“¿Puede ayudarme trabajar el turno de tarde por mí?”, C002_M009), etcétera. En algunos casos, la entonación de la protagonista era descortés. Dado que ese

era el objetivo de la actividad, los estudiantes debían primero regrabar los audios incorrectos sobre las imágenes de la historia y cambiar su final, porque solicitando las cosas con poca cortesía, en la historia fuente, el permiso se le negaba, las informaciones no se le daban correctamente, etcétera. De este modo, la cortesía puede trabajarse como un fenómeno integrado en el que cuenta la entonación, la situación comunicativa, el nivel de formalidad, entre otros.

Investigación

En el ámbito de formación de profesores, el ejemplo anterior podría desarrollarse con facilidad en el entorno de un proyecto de investigación de grado o posgrado sobre la lengua de los hablantes ELE. No queremos dejar de mencionar la necesidad de investigar que tienen los docentes, aunque el objeto de esta comunicación esté más orientado hacia la didáctica.

Las muestras podrían ser usadas para investigar muchos otros tipos de fenómenos lingüísticos. Más allá de la intención con la que fueron recogidas ¿qué es lo que hace de este portal algo más que un corpus de muestras e invita a considerarlo como una herramienta de investigación en todos los sentidos? El hecho de que, para cada tema de investigación, las personas que han recogido el corpus poseen una página separada en la que es posible acceder a muchos datos fundamentales para la investigación, como es el caso de la marcación realizada, las hojas de datos de biografía lingüística de cada muestra, etcétera. Son datos que, junto con las otras herramientas que permitieron hacer el estudio (y que generalmente están validadas incluso en su traducción) logran que la deseada condición de replicabilidad de los estudios sea posible.

Así, por ejemplo, además de las etiquetas presentadas anteriormente, con las que es posible seleccionar el corpus, se puede visualizar una ficha bajo cada audio o transcripción; en este caso presentamos la del ejemplo nativo didactizado en el apartado “Usos de las muestras en didáctica. Uso del protocolo AMOR” (Figura 6).

Categorías:

Tipo de corpus: Usuarios de español como L1	Tipo de muestra: Oral	Lengua del corpus: Español
Lengua materna: Español	Tipo de texto: Monológico	Género de la muestra: Conversación / Respuesta
Condición de la muestra: Estimulada	Condición de estudio: L1	Nivel de lengua: L1
Sexo: Hombre	Edad: Adolescentes 13-19	País de recogida de datos: España

Figura 6. Ficha de la muestra COO3-M015

Además, yendo a la página misma del subcorpus “Sino(des)cortesía”, es posible obtener otras informaciones de utilidad, como la descripción general del corpus (“Corpus de peticiones realizadas en español L2 con intención cortés por parte de inmigrantes sinohablantes residentes en la Comunidad de Madrid”), su objetivo (“Realizar un estudio acústico de los rasgos prosódicos presentes en la expresión de cortesía en español de sinohablantes residentes en la Comunidad de Madrid”), el nombre de la investigadora (Cristina Herrero Fernández) y una publicación de referencia o la remisión a su informe de investigación, en este caso una tesis doctoral.

Los estudiantes de máster y doctorado en Lingüística Aplicada tienen así a disposición muchos elementos. En el caso en el que hemos trabajado —la expresión de emociones—, pueden acceder también a cuestionarios validados en otras lenguas, lo cual facilita otras investigaciones y la replicabilidad con una mayor toma de muestras.

CONCLUSIONES

El problema de enseñar a expresar emociones parece no encontrar mucho espacio en los manuales, fundamentalmente cuando estas emociones son negativas. El hecho de tener muestras reales de expresión debería ayudarnos a encontrar modelos que susciten menos ansia en nuestros estudiantes e inviten a la reflexión metalingüística.

¿Qué puede agregar el uso de muestras reales de comunicación extraídas de corpus de aprendientes a la didáctica ELE? Además de la especificación de los errores, que estamos acostumbrados a hacer como ejercicio metarreflexivo, el hecho de que las muestras sean verdaderas, no corregidas, etc., permite ver la forma de construcción del discurso no nativo. Decimos que ese ejercicio es metacognitivo porque focaliza el análisis de las estrategias aplicadas en la realización de los procesos cognitivos de memoria, aprendizaje, atención y procesamiento de la información.

El hecho de poder realizar actividades en el aula o desde casa, con modalidad multidispositivo y con muestras naturales, representa un elemento de motivación enorme para los docentes y una estrategia comparativa que disminuye el estrés de los estudiantes de ELE, quienes, en el uso de libros de texto, tienen frecuentemente la presión de los audios nativos. Las experiencias ilustradas tienen límites debido a la falta de dispositivos por parte de los estudiantes, según se verificó durante la pandemia. Requieren, además, de un mayor esfuerzo de imaginación en la creación, así como más tiempo de programación por parte del docente. Sin embargo, contienen una forma de evaluación implícita que creemos más adecua-

da en un marco de enfoque comunicativo de ELE. Lo ideal sería trasladar la experiencia a otras funciones del lenguaje diferentes de la emocional.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainciburu, M. C. (2022). Actividades mediadas por ordenador para el mantenimiento de la atención y la emoción en la clase ELE online. *Lingüística y Literatura*, 43(82), 77-99.
- Ainciburu, M. C y Gómez-García, E. (2022). La apreciación de la diversidad lingüística en las clases de español de herencia para promover el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua. En AAVV, *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2, Actas del 31º Congreso ASELE*, León 1- 3 septiembre 2021.
- Ainciburu, M. C., y Planelles Almeida, M. (2022). *Metodologías inclusivas para el aprendizaje de lengua para personas refugiadas e inmigrantes*. Simposio sobre “Educación e inclusión social de la población inmigrante” https://www.youtube.com/watch?v=9oxG_ETFJ64
- Ainciburu, M. C. y Granata, M. E. (2019). ¿Cómo procesan los estudiantes EFE el léxico especializado? La geosinonimia en las lenguas afines. *JEFEVi II: Contribuciones a las segundas jornadas de español para fines específicos de Viena*, 20-39. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/viena_2019/02_ainciburu_granata.pdf
- Ávila, J. (2015). Didáctica de la emoción: De la investigación al aula de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (21), 1-171.
- Buyse, K. (2017). Los corpus como herramientas de aprendizaje de léxico. En F. Herrera (Ed.). *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras*. Difusión, pp. 121-140.
- Duñabeitia Landaburu, J. A. y Méndez Santos, M. C. (Eds.) (2021). *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE/l2*. Aranzadi/Civitas.
- Ferreira, A., Elejalde, J. y Blanco, L. (2022). Diseño e implementación del corpus de aprendientes de español como lengua extranjera, CAELE. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 137-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8455193>
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2020). Avances en los estudios sobre corpus de aprendientes en formato computacional. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14 (29), 8-16.
- Fundación Iberoamérica Europa (2008). *Cuaderno de Español Práctico para Inmigrantes*. Secretaría General de Inmigración y Emigración del Ministerio de Em-

- pleo y Seguridad Social y el Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI) http://www.fundacionfie.org/uploads/3/1/2/0/31207787/cuaderno_espan%C3%83ol_2016-02_completo.pdf
- Gómez Vicente, L. (2019). La expresión de las emociones en la enseñanza del español LE/L2. En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno-López y A. Castañeda-Castro (eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 340-370). Routledge.
- Guzmán-Guzmán, M. A. (2009). *Enseñanza de español a inmigrantes: evaluación de materiales*. [Memoria de maestría]. Universidad de León. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80365/00820103011378.pdf?sequence=1>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Iñigo, I., Rey, I. y El-Benal, F. (2006). ¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes. Fundación Montemadrid. <https://www.fundacionmontemadrid.es/wp-content/uploads/2022/01/Manual-de-alfabetizacio%CC%81n.-Co%CC%81mo-se-dice-Nivel-A1.pdf>
- Long, M. H. (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? *Español para fines específicos. Actas del Congreso de español para fines específicos (CIEFE)*, 11, 15-39.
- Masid Blanco, O., Pérez Serrano, M., y Martín Leralta, S. (2021). ¿Perciben los hablantes de español como lengua extranjera la lengua emocional igual que los nativos? *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 201-227.
- Yu, Q. (2022). A review of foreign language learners' emotions. *Frontiers in Psychology*, 12, 82-104. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.827104>
- Zhou, P., Critchley, H., Garfinkel, S. y Gao, Y. (2021). The conceptualization of emotions across cultures: a model based on interoceptive neuroscience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 125, 314-327.
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Arco Libros-La Muralla.
- Sinclair, J. (2005). Meaning in the framework of corpus linguistics. *Lexicographica*, 20, 20-32.

Oportunidades de aprendizaje lingüístico y cultural para estudiantes de español como LE en programas de estudios de corta duración en el extranjero

Linguistic and cultural learning opportunities for L2 Spanish learners in a summer study abroad program

Clara Burgo
cburgo@luc.edu
Loyola University Chicago

Resumen: Debido a limitaciones financieras, de tiempo o personales, cada vez hay mayor interés en experimentar una verdadera inmersión lingüística a través de programas de corta duración de estudios en el extranjero. Sin embargo, crear un entorno de instrucción efectivo durante tres o cuatro semanas constituye a menudo un desafío, además de que existen pocos estudios sobre los efectos de estos programas cortos, a pesar de que los beneficios en el aprendizaje de la lengua meta, en términos discursivos, de habilidades y fluidez, pueden ser similares a los de los programas de largo plazo (Lafford, 2006), que es el modo más común de estudio en el extranjero en Estados Unidos (Chieffo y Griffiths, 2004). En este artículo se analizan los programas de estudios de corta duración en el extranjero como modelos de inmersión real con un fuerte componente cultural. Se concluye que gracias a ellos se mejora el dominio lingüístico y cultural de los estudiantes a través de la combinación del entorno tradicional del salón de clases y actividades de inmersión auténticas. Al fomentar la interacción diaria con hablantes nativos, los estudiantes pueden tanto aprender elementos pragmáticos como desarrollar sensibilidad cultural.

Palabras clave: inmersión lingüística; sensibilidad cultural; oportunidades de aprendizaje-servicio; diseño de planes de estudios.

Abstract: There is an increasing interest in experiencing real language immersion through short-length study abroad programs due to financial, time, or personal

constraints. Nevertheless, it is often challenging to create an effective instructional setting for three or four weeks, and there are few studies on the effects of these short programs, despite the fact that learning gains may be as many as those that are long term in terms of discursive abilities and fluency (Lafford, 2006), and that is the most common mode of overseas study in the US (Chieffo & Griffiths, 2004). This article advocates for short-term study abroad programs as models of real immersion with a strong cultural component. It is concluded that thanks to them, students are improving their linguistic and cultural proficiency via the combination of the traditional classroom setting and authentic immersion activities. Daily interaction with native speakers is fostered so that students can learn about pragmatics and at the same time develop cultural sensitivity.

Keywords: language immersion; cultural sensitivity; service-learning opportunities; curriculum development.

INTRODUCCIÓN

El número de estudiantes estadounidenses que realiza estudios en el extranjero ha aumentado de modo considerable a lo largo de los años, y los programas más exigentes son los que duran menos de un semestre (Bowman y Jennings, 2005). Al diseñar un programa de estudios en el extranjero de corta duración, debemos empezar identificando objetivos de aprendizaje. Alinear la teoría con la estructura del programa y los objetivos es fundamental para desarrollar programas de corta duración que motiven e involucren a la comunidad estudiantil. Luxton et al. (2022) sugieren que se incorporen al currículo estudiantes del país visitado, y este plan de estudios habrá de motivar al estudiantado a crear proyectos de servicio a la comunidad relacionados con lo que hacen en la clase. Sería recomendable incluir a los compañeros de piso para hacer comunidad, esto es, se debería incorporar un componente de aprendizaje-servicio.

Los programas de corta duración, que suelen durar de dos semanas a tres meses (Long et al., 2010), ofrecen muchas ventajas, tales como acelerar el proceso de adquisición y fomentar la comprensión auditiva (Rodrigo, 2011), pero también presentan algunas desventajas: los estudiantes pueden no tener suficiente interacción con sus familias anfitrionas y tienden a pasar demasiado tiempo con sus compañeros no nativos. Fischer (2009) argumentó que quienes estudiaron en el extranjero por un periodo corto de tiempo, unas dos semanas, en general se muestran igual de comprometidos que los estudiantes inscritos en programas de mayor duración. Por otro lado, los programas cortos deben brindar a la comuni-

dad de estudiantes oportunidades para interactuar de modo auténtico con la cultura meta, en lugar de solo realizar actividades y viajes planificados (Oliveras-Ortiz et al., 2019).

Los programas de corta duración en los que se estudia un idioma en un país donde se habla esa lengua meta se han vuelto muy populares, especialmente los que son dirigidos por profesores, debido tanto a las ventajas expuestas anteriormente como al hecho de que comparten algunas características estandarizadas, como una orientación, una persona encargada de la coordinación académica, cursos impartidos por esta última y por profesorado local, estancia con una familia y excursiones.

En este artículo se analizan los programas de estudios de corta duración en el país de la lengua-cultura meta, en particular su impacto en la adquisición de una LE en comparación con los programas de mayor duración (Yang, 2016). En primer lugar, se describirá por qué los programas dirigidos por profesores son los más recomendables, así como el papel que desempeñan las oportunidades de aprendizaje-servicio para mejorar el aprendizaje. En seguida se expondrá una descripción general de los estudios de caso en programas de estudios en el extranjero de corta duración; se dará así cuenta de los beneficios lingüísticos y culturales de estos programas en comparación con los de mayor duración, lo cual constituye el objetivo principal de este artículo. Por último, se ofrecerán alternativas para estudiar en el extranjero en el caso de estudiantes que no pueden pagar o beneficiarse de la experiencia de inmersión de aprendizaje debido a los costos de estos programas, los cuales pueden quedar fuera del presupuesto de algunos sectores; entre estas alternativas se señalarán los programas comunitarios, el alojamiento para estudiantes de idiomas extranjeros y los grupos de estudio de corta duración.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE CORTA DURACIÓN DIRIGIDOS POR PROFESORES

Las grandes ventajas que presentan estos programas de corta duración, que en general están dirigidos por profesores, los han vuelto muy apreciados. Además de que la presencia de un docente a cargo del grupo de estudiantes facilita la experiencia, estos programas dan cabida tanto a estudiantes que no pueden pasar todo un semestre o un año en el extranjero como a quienes no desean tener una larga estancia fuera de su país. Entre las desventajas que presentan se encuentran el tiempo limitado de exposición a la lengua y cultura metas y el costo del viaje (Lyons, 2013), desventajas que habrán de considerarse en casos particulares. Sin

embargo, probablemente lo mejor de dirigir un programa de corta duración es que el profesorado tiene un voto importante en la elección del contenido y el propósito del curso (Mapp, 2012). De hecho, cada docente también puede articular los objetivos de aprendizaje que considere esenciales en su programa para preparar ciudadanos globales (Niehaus et al., 2019).

Al elegir los lugares en donde se realizará la estancia, es crucial considerar los siguientes factores: seleccionar una ciudad pequeña (con menos distracciones que una grande y menos turistas), un lugar al que quien se desempeñe como coordinador académico y el profesorado de la facultad estarían dispuestos a regresar año tras año, así como contactar una institución anfitriona con una oficina internacional que pueda estar a cargo de la logística cuando sea necesario (Gasta, 2018).

Estos programas de estudios en el extranjero deberán ser útiles y atractivos para los estudiantes y facilitar las interacciones grupales (Scoffham y Barnes, 2009). Antes de viajar, se podrían conformar equipos e involucrar a cada estudiante en actividades relacionadas con las ciudades que visitarán (Long et al., 2010). Este es un buen momento para que el profesorado decida las actividades de reflexión que se realizarán durante y después del viaje. Además, los estudiantes podrían tomarse un tiempo para reflexionar sobre los resultados y objetivos del programa de intercambio. En estos programas de estudios, es muy útil incluir un estudio preparatorio con contenido académico, de modo que los estudiantes tengan un contexto intelectual de lo que aprenderán en el extranjero. Todo esto deberá incorporarse al currículo (Tarrant, 2010), lo cual significa que los objetivos de aprendizaje deben estar vinculados a las actividades de la estancia en el país que se visita. Durante y después del viaje, los estudiantes pueden llevar un diario personal para anotar sus reflexiones (Canfield et al., 2009). Long et al. (2010) recomiendan que los estudiantes elaboren un documento de reflexión para que tengan la oportunidad de manejar sus emociones y den un cierre a su experiencia en el extranjero. Este cierre incluye evaluar los resultados y documentar el aprendizaje (Mills, 2010). Posterior al viaje, en la universidad de origen podría haber una reunión para que estudiantes y profesores reflexionen sobre lo que han aprendido (Gardner et al., 2009). Esto tendría resultados prácticos, pues sería un buen ejercicio para que los profesores revisen y mejoren el programa en el futuro.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Como se señaló antes, los programas de estudios en el extranjero son ideales para que, mediante el aprendizaje-servicio, los estudiantes mejoren el dominio del español, sobre todo si el servicio es auténtico. Además, los ejercicios de reflexión

(normalmente presentes en los programas de aprendizaje-servicio) también son comunes en los programas de estudios en el extranjero (Harder et al., 2012; Lamm et al., 2011), especialmente con fines de evaluación (Black et al., 2013).

Además de servir como motivación para aprender español y tener una actitud positiva hacia los hablantes nativos, Jackson (2007) encontró que, en los programas de estudios en el extranjero con este aprendizaje-servicio, los estudiantes adquirieron conocimientos culturales y confianza al hablar en el idioma meta con la gente del país, lo que fomentó el entendimiento cultural. Por su parte, Martinsen et al. (2010) señalaron que, gracias al aprendizaje-servicio en los programas de estudios a corto plazo en el extranjero, los estudiantes pasaron más tiempo fuera de clase usando el idioma meta.

Faszer-McMahon (2013) realizó una investigación en la cual estudiantes de español de nivel intermedio formaron parte de un equipo de traducción en una organización sin fines de lucro cuyo objetivo era trabajar en el financiamiento de microempresarios en países de habla hispana. Este trabajo consistió en traducciones y reflexiones de los estudiantes y mostró lo ya señalado: este tipo de colaboración mejoró tanto la motivación de los estudiantes como los beneficios lingüísticos y culturales obtenidos. Algunos de estos estudiantes provenían de regiones que tenían muy poco contacto con comunidades de habla hispana.

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE VERANO PARA ESTUDIAR EN EL EXTRANJERO

Debido a los múltiples beneficios de los programas cortos de estudios en el extranjero descritos en las secciones anteriores, en este artículo se advierten las ventajas de un programa de cuatro semanas dirigido por profesores, programa en el cual los estudiantes pueden tomar hasta seis créditos adaptados a sus necesidades académicas (en tres niveles) y con un fuerte componente cultural centrado sobre todo en excursiones y visitas de un día. Estos viajes culturales pueden ofrecer una oportunidad de aprendizaje para brindar un servicio a la comunidad, a través de intercambios de idiomas, servicios de traducción o pasantías en centros comunitarios con lugareños, incluida una reflexión escrita sobre su servicio. Como programa dirigido por profesores, el estudiantado se beneficia de una tutoría continua antes, durante y después del programa, con el factor cultural agregado como parte de su experiencia de aprendizaje.

En la siguiente sección, se ofrecerá una revisión de la bibliografía de estudios de caso de programas cortos de estudios en el extranjero como evidencia de sus ventajas, específicamente, en términos de beneficios lingüísticos y culturales.

ESTUDIOS DE CASO Y DISEÑO CURRICULAR

Pragmática y cultura

Mediante una tarea de completar enunciados, Hernández (2018) realizó un estudio sobre el uso que hizo de las disculpas un grupo de estudiantes que pasó un verano en Madrid. Los hallazgos mostraron una mejora en la adecuación pragmática, de modo que el autor ofrece recomendaciones para enseñar pragmática antes y durante el programa de estudios en el extranjero. Si la competencia pragmática es una de las metas del programa, se debe exponer a esto a los estudiantes antes y durante el viaje a través de instrucción explícita, reflexión guiada, práctica de resultados y retroalimentación, así como de actividades de sensibilización (Hernández, 2018; Hernández y Boero, 2018; Kondo, 2010; Shively, 2010). En un estudio anterior, Hernández encontró que, a pesar de la oportunidad de inmersión, los estudiantes necesitan más tiempo para el desarrollo de su competencia pragmática en un programa corto de estudios en el extranjero (Hernández, 2016). Sin embargo, en estudios similares realizados también en Madrid, Czerwionka y Cuza (2017a, 2017b) encontraron que estos programas fomentan esa competencia incluso en programas de corta duración. En la misma línea, Martinsen (2011) encontró que los estudiantes que van al extranjero en programas de corta duración pueden incrementar su sensibilidad intercultural, en especial mediante la interacción con hablantes nativos. Para que haya mayor número de interacciones, este investigador sugirió que los administradores ofrezcan oportunidades para la interacción con hablantes nativos, pues no se debe asumir que vivir con una familia anfitriona es suficiente para que estas interacciones realmente sucedan. De ello se puede concluir que la duración de la estadía no es una variable tan confiable como la intensidad de la interacción en el país anfitrión (Bardovi-Harlig y Bastos, 2011). Además, los estudiantes parecen mejorar su conocimiento pragmático con el tiempo, aunque pueden perderlo más tarde, como mostró un programa de dos meses en Ecuador. Los logros de aprendizaje señalados en este estudio, realizado por Sánchez-Hernández y Alonso-Marks (2018), estuvieron influenciados por la intensidad de la interacción y la actitud hacia la cultura de destino y hacia la experiencia de estudiar en el extranjero. Schwieter y Ferreira (2016) también indican

que, para mejorar su conocimiento cultural, los estudiantes confiaban más en sus experiencias personales en el extranjero que en las actividades requeridas por el programa. Por lo tanto, sugirieron promover el compromiso con la comunidad anfitriona antes y durante su estadía en el extranjero.

En cuanto a la competencia intercultural, los programas de corta duración han demostrado ser muy efectivos, en particular en lo referente al conocimiento intercultural, aunque también en lo que respecta a la actitud y las habilidades (Czerwionka et al., 2014). Este conocimiento intercultural puede incluso convertirse en la adquisición de valores sociales como la empatía, como sucedió en el caso de un programa de estudios de verano en el extranjero de tres semanas en Cuernavaca (México) para estudiantes de formación docente de inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés), registrado por Marx y Pray (2011). En este estudio, los datos se recopilaron a través de escritos en diarios, observaciones y cuestionarios. Los resultados mostraron que algunos problemas culturales, lingüísticos y raciales que en un principio experimentaron estos estudiantes se fueron convirtiendo en una comprensión empática de la situación de los estudiantes del idioma inglés (ELL, por sus siglas en inglés) en Estados Unidos. Este sentimiento de empatía es importante porque eso les permitirá brindar a sus estudiantes un mayor apoyo con el ajuste cultural.

Gramática

Cheng y Mojica Diaz (2006) investigaron si la enseñanza formal de gramática sobre el subjuntivo tenía algún efecto en los estudiantes avanzados de español en un programa de estudios en el extranjero de dos meses en México. A estos estudiantes se les brindó una instrucción de gramática tradicional y, posteriormente, ejercicios prácticos durante cuatro semanas. Los resultados pusieron de relieve la necesidad de la enseñanza directa de la gramática del discurso.

En lo que respecta a otras formas gramaticales, Geeslin et al. (2012) llevaron a cabo un estudio en León (España) durante siete semanas y encontraron que los estudiantes habían tenido cierto progreso hacia los predictores de uso del antepresente en vez del pretérito. En un estudio posterior realizado tanto en España como en México, Geeslin et al. (2013) hallaron que, a pesar de la corta duración de estos programas de verano, los estudiantes produjeron formas similares a las de los hablantes nativos en el uso del antepresente en España en contextos hodiernos y en los que se usa el pretérito en México. En un estudio similar de un programa de siete semanas, Whatley (2013) observó la selección del pretérito y del copretérito

en Valencia y halló que los estudiantes usaban estos tiempos como hablantes nativos y se acercaban mucho a estos en su uso del antepresente.

Uno de los aspectos gramaticales más destacados del español peninsular es el uso del pronombre personal de segunda persona plural *vosotros*. ¿Es posible adquirirlo en un programa de estudios en el extranjero de corta duración? Reynolds-Case (2013) encontró un avance en el reconocimiento y uso de *vosotros* por parte de los estudiantes de un programa de un mes en Madrid.

Expresión oral y fonología/fonética

D'Amico (2012) comparó el efecto del contexto de aprendizaje en la fluidez de la L2 en un programa de estudios de corta duración (seis meses) en el extranjero y halló que aquellos que habían estudiado en ese programa no solo tenían un mejor desempeño, sino que también habían ampliado su conocimiento explícito. En un programa similar de seis semanas en España, llevado a cabo por Izmaylova-Culpepper y Olovson (2017), los estudiantes mostraron mayor fluidez y precisión, así como progreso en el uso del tiempo pretérito. Estos resultados indican que el desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes los condujo a una producción precisa y más amplia. Los datos fueron recabados mediante recuentos personales, justo antes y justo después del programa. A pesar de su duración, estos programas también tienen efectos benéficos en la adquisición del acento español, como reportaron Romanelli et al. (2015) en Argentina. De hecho, quienes recibieron entrenamiento del acento en sus estudios se desempeñaron como los hablantes nativos. Este también fue el caso incluso en programas más cortos, como el de tres semanas en República Dominicana reportado por Schmidt (2009), en el cual los estudiantes mostraron avances en la aspiración, características dialectales y formas estándar. En lo que toca a las consonantes, en un estudio de Bongiovanni et al. (2015) se registró un muy pequeño avance, con una gran variación individual, en un programa de un mes de duración.

Respecto a la longitud vocálica, Long et al. (2018) reportaron que, en la República Dominicana, el grupo de estudio en el extranjero mostró un avance en su producción de vocales más cortas después de su programa de corta duración. Por otra parte, un estudio de longitud vocálica en España de una duración similar (cuatro semanas) halló que el grupo de estudios en el extranjero obtuvo como resultado un decremento de la longitud vocálica (Stevens, 2011).

En lo que se refiere a la adquisición de la zeta peninsular (/θ/), los resultados no son claros. George (2013) estudió la adquisición de este fonema en un programa de catorce semanas en Toledo (España) y parece que la instrucción no fue sufi-

ciente para estos estudiantes. En este estudio, la actitud, exposición y nivel de dominio podrían haber desempeñado un papel muy importante. En Stevens (2017), hubo un incremento en el uso de la zeta (/θ/) en estudiantes (particularmente en mujeres) que participaron en un programa de seis semanas en Úbeda (España); sin embargo, la frecuencia fue muy limitada. En el estudio de Regan (2022) en Sevilla (España), hubo pocos casos de uso de la zeta, pero, cuando lo hubo, fue solamente en estudiantes de nivel avanzado con una actitud favorable hacia esa variante local.

También podemos establecer una comparación entre la sensibilidad intercultural y la pronunciación. Los mayores niveles de sensibilidad cultural se correlacionan con mayores avances en la pronunciación, lo cual tiene implicaciones importantes en la enseñanza, de acuerdo con Martinsen y Alvord (2012). Estos autores llevaron a cabo un estudio en un programa de seis semanas en Argentina y concluyeron que, para ayudar a los estudiantes a mejorar su pronunciación, los profesores deberían promover una actitud positiva hacia la cultura meta.

Comprensión auditiva

Cubillos et al. (2008) analizaron dos programas de estudios de cuatro semanas de duración en el extranjero para medir los avances en la comprensión auditiva en España y Costa Rica. En ellos, los estudiantes usaron tanto estrategias analíticas (descendentes) como estrategias sociales y mostraron mayores niveles de confianza que aquellos que se quedaron a estudiar en su país. Al comparar los beneficios del programa de inmersión de corta duración, de cinco semanas en España, frente a un semestre sin inmersión en Estados Unidos, Rodrigo (2011) encontró niveles de aprendizaje equivalentes en la comprensión auditiva y en gramática. Este estudio indica lo benéfico que resultan los programas de estudio de verano en el extranjero para acelerar la adquisición de una lengua y para adquirir gramática a través de la comprensión auditiva.

Léxico, escritura y lectura

Incluso después de una inmersión de solo tres semanas de estudio en el extranjero, los estudiantes pueden lograr incrementos significativos de léxico, así como una disminución del tipo de errores que impiden la comunicación, un aumento de errores que no la impiden y el uso del tiempo presente como forma sustituta universal. Están asimismo más orientados a la comunicación que a la gramática

(Schwieter y Klassen, 2016). Schwieter y Ferreira (2014) hallaron que las habilidades lingüísticas mejoraron tras una oportunidad de inmersión para realizar estudios en el extranjero de corta duración (en España), pero se observó solo una mejora marginal en los niveles de escritura y lectura.

Identidad étnica

Por su parte, estudiantes de origen latino¹ que viven en la frontera de Estados Unidos con México participaron en un programa de estudios en el extranjero de cuatro semanas de duración en México y reportaron haber obtenido una comprensión más profunda de sus identidades étnicas y sus complejidades. Esta experiencia les ayudó a aumentar su resiliencia emocional (Teranishi y Hannigan, 2008).

Conclusión sobre los estudios de caso revisados

Los estudios de caso hasta ahora presentados muestran las ventajas de los programas de corta duración en el extranjero en lo concerniente al desarrollo lingüístico y los beneficios culturales, así como lo ventajosos que resultan comparados con los programas de larga duración. De hecho, si es asequible, una experiencia de corta duración de estudios en el extranjero diseñada específicamente para estudiantes pertenecientes a minorías sería un modelo ideal para que estos puedan ganar conciencia cultural y confianza en sí mismos (Ecker-Lyster y Kardash, 2022). Estos estudios evidencian beneficios en cuanto a la sensibilidad intercultural, gramatical y fonética, así como habilidades de alfabetización e incluso de identidad étnica en el caso de los hablantes de herencia. Sin embargo, se requiere más investigación sobre la evaluación de estos programas. Eso brindará una mayor claridad al decidir cómo podemos medir dichos beneficios.

EVALUACIÓN

Hasta donde sabemos, en la bibliografía sobre estudios en el extranjero no se cuenta con muchos estudios de caso que presenten una descripción clara de la evaluación. Ballard y Murray (2017) propusieron incluir los siguientes componentes en su programa de estudios en el extranjero (Costa Rica) de español y educa-

¹ En este texto se usa "latino" como designación genérica de personas de origen latinoamericano que radican en Estados Unidos.

ción: álbum personal de recortes, planes de clase, instrucción escolar, proyecto final en el lugar, anotaciones en diarios, informe final de servicio, documento de educación ambiental y examen de lectura. La evaluación de entradas de diario no anónimas también es positiva y podría reflejar el avance del estudiante en la sensibilidad cultural (Long et al., 2010).

ALTERNATIVAS A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Un programa vivencial y basado en la comunidad podría funcionar como alternativa lingüística y cultural a los estudios en el extranjero, con diferentes tipos de actividades, tales como discusiones orales, sesiones de video y conferencias de personas invitadas. Otra opción que ha resultado exitosa es el alojamiento en un lugar destinado a hablar una lengua extranjera para la inmersión en esa segunda lengua. A pesar de que los resultados de Pearson (2007) sugieren que los estudiantes usaron el inglés al interactuar, Bown (2006) halló que estos usaron la lengua meta 90% del tiempo que estuvieron en donde se hablaba el idioma meta. Experiencias lingüísticas y culturales similares, junto con experiencias transformadoras, pueden obtenerse también mediante grupos de estudio de corta duración, que son más populares que los programas de larga duración (Gullekson et al., 2011). Sería de gran utilidad realizar nuevos estudios sobre este tipo de programas, tomando en cuenta otras habilidades, en particular sociolingüísticas, poniendo énfasis en lo social y no solo en lo lingüístico; se podrían asimismo analizar alternativas a los programas de estudios en el extranjero, como programas virtuales de inmersión.

CONCLUSIONES

Los programas de corta duración de estudios en el extranjero (en particular, los programas de verano) son cada vez más comunes debido a sus múltiples ventajas y a las opciones que ofrecen a los estudiantes que carecen de recursos económicos, tiempo o flexibilidad. Este artículo se propuso mostrar las ventajas de los programas de estudios en el extranjero de corta duración respecto a los programas de mayor duración (sobre todo aquellos con un fuerte componente cultural), considerando sus beneficios en el aprendizaje en el nivel lingüístico (fonética, pragmática, gramática, sintaxis y léxico), en la apreciación cultural, así como en

la expresión oral, la lectura, la escritura y la comprensión auditiva. En resumen, los programas de corta duración brindan a los estudiantes oportunidades de interactuar con la cultura meta en un contexto auténtico (Oliveras- Ortiz et al., 2019). Al elegir una sede, es clave seleccionar una ciudad pequeña, un sitio al que el coordinador académico estaría deseoso de volver, así como una institución anfitriona con una oficina internacional (Gasta, 2018). Se propone asimismo que se brinde un programa de tutoría antes, durante y después de la estancia. Esta orientación es necesaria para que los estudiantes comprendan lo que pueden esperar del programa y cómo será su experiencia, incluidos los viajes culturales, los cuales permiten fomentar el espíritu de grupo y hacer participar a los estudiantes en actividades con objetivos específicos (Long et al., 2010). En el mismo sentido, las reflexiones posteriores al viaje, ya de regreso en la universidad, son necesarias para evaluar la experiencia lingüística y cultural, así como el logro de los objetivos del programa (Gardner et al., 2009).

Los estudios de caso muestran evidencia de avances en el aprendizaje en todos los niveles lingüísticos: competencia pragmática (Hernández, 2018; Hernández y Boero, 2018; Kondo, 2010; Shively, 2010), competencia gramatical (Geeslin et al., 2013; Reynolds-Case, 2013; Whatley, 2013), fonología y fonética (Izmaylova-Culpepper y Olovson, 2017; Long et al., 2018; Stevens, 2017), comprensión auditiva (Rodrigo, 2011) y escritura y lectura (Schwieter y Ferreira, 2014). Si fuera posible, deberían brindarse oportunidades de aprendizaje a través del servicio a la comunidad meta, de modo que los estudiantes puedan trabajar en y para la comunidad. Estas oportunidades incluyen traducciones y reflexiones. La investigación sobre la evaluación de este tipo de programas es escasa (más allá de diarios y reportes finales), así que se necesita trabajar más en esta área. Finalmente, el objetivo final de este artículo ha sido brindar opciones distintas al estudio en el extranjero para aquellos estudiantes que no pueden sufragar o aprovechar esta experiencia de aprendizaje por inmersión, como son los programas basados en la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballard, G., y Murray, S. (2017). Reciprocity and Reflection in Community-Based Study Abroad Courses in Rural Costa Rica. *PRISM: A Journal of Regional Engagement*, 6(1), 32-44.
- Bardovi-Harlig, K., y Bastos, T. (2011). Proficiency, Length of Stay, and Intensity of Interaction, and the Acquisition of Conventional Expressions in L2 Pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, 8(3), 347-384.

- Black, C., Moore, L., Wingenbach, G., y Rutherford, T. (2013). Selected Students' Perspectives on International Service-Learning: A Case Study in Chajul, Guatemala. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, 20(2), 7-19.
- Bongiovanni, S., Long, A. Y., Solon, M., y Willis, E. M. (2015). The Effect of Short-Term Study Abroad on Second Language Spanish Phonetic Development. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 8(2), 243-283.
- Bowman, K. S., y Jennings, A. (2005). Pura Vida: Using Study Abroad to Engage Undergraduate Students in Comparative Politics Research. *PS, Political Science & Politics*, 38, 77-81.
- Bown, J. (Noviembre 2006). *Situated Willingness to Communicate in Foreign Language Housing* [sesión de congreso]. The American Council on the Teaching of Foreign Languages, Nashville, TN.
- Canfield, B., Low, L., y Hovestadt, A. (2009). Cultural Immersion as a Learning Method for Expanding Intercultural Competencies. *The Family Journal*, 17(4), 318-322.
- Cheng, A. C., y Mojica-Diaz, C. C. (2006). The Effects of Formal Instruction and Study Abroad on Improving Proficiency: The Case of the Spanish Subjunctive. *Applied Language Learning*, 16(1), 17-36.
- Chieffo, L. y Griffiths, L. (2004). Large-Scale Assessment of Student Attitudes After a Short-Term Study Abroad Program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 165- 177.
- Cubillos, J. H., Chieffo, L., y Fan, C. (2008). The Impact of Short-Term Study Abroad Programs on L2 Listening Comprehension Skills. *Foreign Language Annals*, 41(1), 157- 185.
- Czerwionka, L., y Cuza, A. (2017a). A Pragmatic Analysis of L2 Spanish Requests: Acquisition in Three Situational Contexts During Short-Term Study Abroad. *Intercultural Pragmatics*, 14(3), 391-419. <https://doi.org/10.1515/ip-2017-0016>
- Czerwionka, L., y Cuza, A. (2017b). Second Language Acquisition of Spanish Service Industry Requests in an Immersion Context. *Hispania*, 100 (2), 239-260. <https://doi.org/10.1353/hpn.2017.0038>
- Czerwionka, L., Artamonova, T., y Barbosa, M. (2014). Intercultural Competence during Short-Term Study Abroad: A Focus on Knowledge. En B. Dupuy y L. Waugh (eds.), *Selected Proceedings of the Fourth International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence Conference*, 3 (pp. 46-77). CERCLL.
- D'Amico, M. (2012). L2 Fluency and Willingness to Communicate: The Impact of Short-Term Study Abroad Versus at-Home Study. *US-China Foreign Language*, 10(10), 1608-1625.

- Ecker-Lyster, M., y Kardash, N. (2022). Study Abroad: Perspectives from Historically Underrepresented Student Populations. *Journal of College Access*, 7(1), 99-115. <https://scholarworks.wmich.edu/jca/vol7/iss1/8>
- Faszer-McMahon, D. (2013). Social Networking, Microlending, and Translation in the Spanish-Service-Learning Classroom. *Hispania*, 96(2), 252-263.
- Fischer, K. (2009). Short Study Abroad Trips Can Have Lasting Effect, Research Suggests. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/short-study-abroad-trips-can-have-lasting-effect-research-suggests-1541/>
- Gardner, P., Steglitz, I., y Gross, L. (2009). Translating Study Abroad Experiences for Workplace Competencies. *Peer Review*, 11(4), 19-22.
- Gasta, C. M. (2018). Best Practices for Planning, Developing, and Sustaining Interdisciplinary Language-Based Study Abroad Programs. *Study Abroad: Traditions, Directions, and Innovations*. World Languages and Cultures Publications. https://lib.dr.iastate.edu/language_pubs/159
- Geeslin, K., García-Amaya, L., Hasler-Barker, M., Henriksen, N., y Killam, J. (2012). The L2 Acquisition of Variable Perfective Past Time Reference in Spanish in an Overseas Immersion Setting. En K. Geeslin y M. Díaz-Campos (eds.), *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 197-213). Cascadilla Proceedings Project.
- Geeslin, K., Fafulas, S., y Kanwit, M. (2013). Acquiring Geographically-Variable Norms of Use: The Case of the Present Perfect in Mexico and Spain. En C. Howe (ed.), *Selected Proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 205-220). Cascadilla Proceedings Project.
- George, A. (2013). The Development of /θ/, a Variable Geographic Phonetic Feature, during a Semester Abroad: The Role of Explicit Instruction. En J. Levis y K. LeVelle (eds.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. (pp. 120-128). Iowa State University.
- Gullekson, N. L., Tucker, M. L., Coombs, G., Jr., y Wright, S. B. (2011). Examining intercultural growth for business students in short-term study abroad programs: Too good to be true? *Journal of Teaching in International Business*, 22, 91-106.
- Harder, A., Lamm, A., Roberts, T. G., Navarro, M., y Ricketts, J. (2012). Using a Preflective Activity to Identify Faculty Beliefs Prior to an International Professional Development Experience. *Journal of Agricultural Education*, 53(4), 17-28.
- Hernández, T. A. (2016). Acquisition of L2 Spanish Requests in Short-Term Study Abroad. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 1(2), 186-216. <https://doi.org/10.1075/sar.1.2.03her>
- Hernández, T. A. (2018). L2 Spanish Apologies Development During Short-Term Study Abroad. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(3), 599-620.

- Hernández, T. A., y Boero, P. (2018). Explicit Intervention for Spanish Pragmatic Development During Short-Term Study Abroad: An Examination of Learner Request Production and Cognition. *Foreign Language Annals*, 51(2), 389-410.
- Izmaylova-Culpepper, A., y Olovson, B. (2017). Exploring Learner Language Development during Short-Term Study Abroad. En J. A. Foss (ed.), *Performance + Proficiency = Possibilities. Selected Papers from the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 109- 131). Robert M. Terry.
- Jackson, J. (2007). *Understanding the Feelings, Perceptions, and Attitudes of Students Who Participate in a Service Study Abroad Program* [Tesis de maestría no publicada]. Brigham Young University.
- Kondo, S. (2010). Apologies: Raising Learners' Cross-Cultural Awareness. En A. Martínez-Flor y E. Usó-Juan (eds.), *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues* (pp. 145-162). John Benjamins.
- Lafford, B. A. (2006). The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions. En C. A. Klee y T. L. Face, (eds.). *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 1-25). Cascadilla Proceedings Project.
- Lamm, A. J., Cannon, K. J., Roberts, T. G., Irani, T. A., Snyder, L. J. U., Brendemuhl, J., y Rodriguez, M. T. (2011). An Exploration of Reflection: Expression of Learning Style in an International Experiential Learning Context. *Journal of Agricultural Education*, 52(3), 122-135.
- Long, S., Akande, Y., Purdy, R., y Nakano, K. (2010). Deepening Learning and Inspiring Rigor: Bridging Academic and Experiential Learning Using a Host Country Approach to a Study Tour. *Journal of Studies in International Education*, 14(1), 89-111.
- Long, A. Y., Solon, M., y Bongiovanni, S. (2018). Context of Learning and Second Language Development of Spanish Vowels. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 11(1): 59-87.
- Luxton, I., Valdes-Vasquez, R., Egemen Ozbek, M. y Thornes, L. (2022). High Impact Learning in a Short-Term Study Abroad Program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 34(1), 97-130.
- Lyons, K. (2013). A Delicate Balancing Act: Maximizing the Short-Term Study Abroad Experience. En M. K. Mulvaney y K. Klein (eds.), *Preparing Tomorrow's Global Leaders: Honors International Education* (pp. 315-335). National Collegiate Honors Council. NCHC Monograph Series.
- Mapp, S. C. (2012). Effect of Short-Term Study Abroad Programs on Students' Cultural Adaptability. *Journal of Social Work Education*, 48(4), 727-737.

- Martinsen, R. A. (2011). Predicting Changes in Cultural Sensitivity Among Students of Spanish during Short-Term Study Abroad. *Hispania*, 94(1), 121-141.
- Martinsen, R. A., y Alvord, S. M. (2012). On the Relationship between L2 Pronunciation and Culture. *Spanish in Context*, 9(3), 443-465.
- Martinsen, R. A., Baker, W., Dewey, D., Bown, J., y Johnson, C. (2010). Exploring Diverse Settings for Language Acquisition and Use: Comparing Study Abroad, Service Learning Abroad, and Foreign Language Housing. *Applied Language Learning*, 20, 45-69.
- Marx, S. y Pray, L. (2011). Living and Learning in Mexico: Developing Empathy for English Language Learners through Study Abroad. *Race Ethnicity and Education*, 14(4), 507-535.
- Mills, L. H. (2010). Developing a Faculty-Led Short-Term Study Abroad Program: An Evolutionary Process. *The Journal of International Management Studies*, 5(2), 99-109.
- Niehaus, E., Woodman, T. C., Bryan, A., Light, A., y Hill, E. (2019). Student Learning Objectives: What Instructors Emphasize in Short-Term Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31(2), 121-138.
- Oliveras-Ortiz, Y., Hickey, W.D., y Neel, J. (2019). The Influence of Short-Term Study Abroad Programs on Pre-Service and in-Service Educators' Perspectives and Sense of Preparedness to Work with Diverse Students. En L. Hemmer, P. Robertson, y J. Sanders (eds.), *Crossing Borders: Crossing Boundaries: Narratives of Intercultural Experiences* (pp. 57-76). CEDER, Texas A & M University-Corpus Christi.
- Pearson, L. (Noviembre 2007). *Collaborative Communication Strategies Used by Residents of a Spanish Floor* [Sesión de congreso]. The American Council of Teachers of Foreign Languages, Nashville, TN.
- Regan, B. (2022). Individual Differences in the Acquisition of Language-Specific and Dialect-Specific Allophones of Intervocalic /d/ by L2 and Heritage Spanish Speakers Studying Abroad in Sevilla. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(1), 1-28.
- Reynolds-Case, A. (2013). The Value of Short-Term Study Abroad: An Increase in Students' Cultural and Pragmatic Competency. *Foreign Language Annals*, 46(2), 311-322.
- Rodrigo, V. (2011). Contextos de instrucción y su efecto en la comprensión auditiva y los juicios gramaticales: ¿Son comparables cinco semanas en el extranjero a un semestre en casa? *Hispania*, 94(3), 502-513.
- Romanelli, S., Menegotto, A. C., y Smyth, R. (2015). Stress Perception: Effects of Training and a Study Abroad Program for L1 Late Learners of English of Spanish. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1(2), 181-210.

- Sánchez-Hernández, A., y Alonso Marks, E. (2018). Factors affecting the acquisition of Spanish pragmatic routines during study abroad. En F. J. Díaz Pérez y M. A. Moreno (eds.), *Languages at the Crossroads: Training, Accreditation, and Context of Use* (pp. 33-50). Universidad de Jaén.
- Schmidt, L. B. (2009). The Effect of Dialect Familiarity Via a Study Abroad Experience on L2 Comprehension of Spanish. En J. Collentine, M. García, B. Lafford y F. M. Marín (eds.), *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 143-154). Cascadilla Proceedings Project.
- Schwietzer, J. W., y Ferreira, A. (2014). Intersections of Study Abroad, Social Capital, and Second Language Acquisition. En M. Mantero, J. Watze y P. Chamness Miller (eds.), *Readings in Language Studies, vol. 4: Intersections of Language and Social Justice* (pp. 107-128). International Society for Language Studies.
- Schwietzer, J. W., y Ferreira, A. (2016). On the Interrelated Nature of Study Abroad Learners' Language Contact, Perceptions of Culture, and Personal Outcomes. *The Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue, 19(2)*, 151-173.
- Schwietzer, J. W., y Klassen, G. (2016). Linguistic Advances and Learning Strategies in a Short-Term Study Abroad Experience. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education, 1(2)*, 217-247.
- Scoffham, S. y Barnes, J. (2009). Transformational Experiences and Deep Learning: The Impact of an Intercultural Study Visit to India on UK Initial Teacher Education Students. *Journal of Education for Teaching, 35(3)*, 257-270.
- Shively, R. L. (2010). From the Virtual World to the Real World: A Model of Pragmatics Instruction for Study Abroad. *Foreign Language Annals, 43(1)*, 105-137.
- Stevens, J. J. (2011). Vowel Duration in Second Language Spanish Vowels: Study Abroad versus at-Home Learners. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching, (18)*, 77-104.
- Stevens, J. J. (2017). The Acquisition of Spanish Theta in a Study Abroad Context. *MIFLC Review, (18)*, 177-205.
- Tarrant, M. A. (2010). A Conceptual Framework for Exploring the Role of Studies Abroad in Nurturing Global Citizenship. *Journal of Studies in International Education, (14)*, 433-451.
- Teranishi, C. S. y Hannigan, T. P. (2008). Impact of Study Abroad on Latino/a College Students' Ethnic Identity and Cross-Cultural Adaptability. *Multicultural Learning and Teaching, 3(1)*, 49-64.
- Yang, J-S. (2016). The Effectiveness of Study-Abroad on Second Language Learning: A Meta Analysis. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 72(1)*, 66-94.
- Whatley, M. (2013). The Acquisition of Past Tense Variation by L2 Learners of Spanish in an Abroad Context. En J. Cabrelli Amaro, G. Lord, A. de Prada

Pérez, y J. Elana Aaron (eds.). *Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 190-205). Cascadilla Proceedings Project.

Hecho en México. Reflexiones de docentes en formación sobre el proceso de diseño de material didáctico con contenido cultural

Made in Mexico: Teacher Trainees' Reflections on Designing Teaching Material With Cultural Content

Emily Adèle Marzin
marzin-e@kanda.kuis.ac.jp
Kanda University of International Studies, Japón

Krisztina Zimányi
krisztina@ugto.mx
Universidad de Guanajuato, México

Patricia Marie Anne Houde
p.houde@ugto.mx
Universidad de Guanajuato, México

Resumen: La licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua (LEES) de la Universidad de Guanajuato prepara a futuros docentes para impartir clases en una lengua extranjera / segunda lengua.¹ En las prácticas profesionales que los estudiantes de esta carrera formalizan durante la segunda mitad de la misma y, subsecuentemente, en su propia práctica docente, a menudo laboran en escuelas de idiomas donde el alumnado se encuentra en un contexto de inmersión y solicita elementos culturales específicos de su ámbito. La aparente carencia de material didáctico con contenido cultural para el español como lengua extranjera (ELE) en el contexto mexicano suscitó el interés de tres alumnas de la licenciatura por remediar esta escasez. En las presentes notas de investigación se exponen sus experiencias al elaborar una serie de actividades colaborativas, lo cual se realizó con el acompañamiento de tres profesoras. Se presenta asimismo la manera en que aprovecharon la oportunidad de aplicar una selección de estos recursos didácticos y, finalmente, se exponen sus reflexiones sobre estas experiencias. El análisis

¹ En este trabajo, los términos lengua extranjera y segunda lengua se utilizan como sinónimos.

temático de la transcripción de entrevistas semiestructuradas realizadas a las tres participantes reveló que el proyecto de elaboración y aplicación de dicho material requirió el uso de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la LEES. Del mismo modo, al reflexionar sobre el proceso, se corroboró la importancia de la inclusión de contenido cultural contextualizado en la enseñanza de idiomas (Ariza Herrera et al., 2019; Gómez et al., 2017; Quintana Polanco y Jackson Rodríguez, 2017); de la elaboración de material didáctico que favorezca el desarrollo de la competencia intercultural tanto de aprendientes como de profesores (Risager, 2018); y de la reflexión como herramienta en la formación docente (Farrell, 2015; Guillemette, 2014; Schön, 1983).

Palabras clave: formación docente; ELE; enseñanza de la cultura; elaboración de material didáctico; práctica reflexiva.

Abstract: The BA in Teaching Spanish as a Second Language (abbreviated as LEES in Spanish) at the University of Guanajuato, Mexico, prepares future instructors to teach classes in a second or foreign language.² The students complete a professional practicum in the second half of their program. During this period, as well as in their subsequent teaching practice, they often work at language schools where their students find themselves in an immersion setting and request context-specific cultural elements. The apparent lack of cultural content-based teaching material in Spanish as a second language (ELE in Spanish) in the Mexican context generated the interest of three BA students and encouraged them to remedy the situation. The current research notes present their experiences of designing activities as a group, accompanied by two of their lecturers, as well as how they had the opportunity to apply a selection of these teaching resources. The thematic analysis of the transcribed semi-structured interviews with the three participants revealed that the material design and its application required theoretical and practical knowledge acquired during the BA program. Similarly, the reflection fostered throughout the process was a highly formative experience. Therefore, the findings confirmed the advantages of including contextualized cultural content in the language teaching process (Ariza Herrera et al., 2019; Gómez et al., 2017; Quintana Polanco y Jackson Rodríguez, 2017), the importance of designing teaching material that encourages the development of both the teacher's and the learners' intercultural competence (Risager, 2018), and the benefits of using reflection as a tool in teacher education (Farrell, 2015; Guillemette, 2014; Schön, 1983).

² In this study *second language* and *foreign language* are used as synonyms.

Keywords: teacher education; teaching of Spanish as a foreign language; teaching culture; material design; reflective practice.

INTRODUCCIÓN

A raíz de la fuerte demanda de cursos de inmersión de español para extranjeros en México, y en particular en la región del Bajío, en el Departamento de Lenguas hace más de diez años se creó la licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua (LEES) para capacitar a futuros docentes del español. Además, en el área de Educación Continua de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, campus Guanajuato, en su área de Español, se ofrecen clases de español como segunda lengua a estudiantes extranjeros. Hasta la fecha, el área de Español no ha publicado materiales didácticos propios, los cuales permitirían tanto la práctica de contenidos lingüísticos como el acercamiento a la cultura mexicana.

Considerando lo anterior, el presente estudio buscó responder la siguiente pregunta de investigación: con base en esta necesidad de materiales didácticos con contenido cultural y en las aptitudes que desarrollaron durante sus estudios, ¿cómo percibieron tres estudiantes de la LEES su proceso de diseño y aplicación de material de español como lengua extranjera (ELE) adaptado al contexto cultural local? El proyecto que aquí presentamos aprovecha las competencias adquiridas por estas tres estudiantes de la LEES para la elaboración de material didáctico enfocado en difundir la cultura mexicana y estimular un diálogo entre culturas. Describiremos y analizaremos el proceso reflexivo de las participantes al diseñar y aplicar el material didáctico, así como la forma en que este proceso contribuyó a su formación docente y a la construcción de su identidad profesional.

Expondremos primero los conceptos clave relacionados con la cultura mexicana en la clase de lengua extranjera (contenido temático elegido por las participantes) y la contextualización del material en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Después presentaremos el diseño metodológico de esta investigación sobre la experiencia que tuvieron tres estudiantes como docentes de ELE en el desarrollo y evaluación de materiales en los que se abordan temas culturales. En una tercera parte, compartiremos los datos y haremos el análisis de los resultados. Ofreceremos, por último, conclusiones referentes a las implicaciones de este trabajo en la formación académica de futuros docentes de ELE.

MATERIAL DIDÁCTICO CON CONTENIDO CULTURAL CONTEXTUALIZADO

Desde inicios de los años 2000, la difusión y el rol de aspectos culturales en la clase de lengua extranjera (LE) han cobrado mayor importancia (Castro Prieto et al., 2004; Kramsch, 2011; Puren, 2014), lo cual incluye el fomento de la conciencia intercultural y de diálogo entre las culturas en contacto (Byram et al., 2002; Holmes y O'Neill, 2012; Papademetre y Scarino, 2000). Este creciente interés se ha visto reflejado en los marcos de referencias para el aprendizaje de idiomas (por ejemplo, en el Consejo de Europa, 2020, o el Consejo Estadounidense de Enseñanza de Lenguas Extranjeras [American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012]).

Así mismo, a través del análisis de materiales didácticos existentes (McGrath, 2016; Tomlinson, 2014; Tomlinson y Masuhara, 2010), se ha tratado de definir aspectos clave en el diseño de material didáctico para la enseñanza de una lengua extranjera con el fin de adaptar este y proponer recomendaciones pedagógicas para su uso en el aula intercultural (Arévalo y González, 2018; Risager, 2018). Los materiales publicados, además de resaltar el reto que suele representar la creación de este tipo de recursos y de dinámicas en el aula, brindan valioso apoyo a diferentes perfiles docentes, tanto de hablantes nativos como no nativos, y a distintos contextos educativos, de inmersión y no inmersión.

En el siglo xxi, a pesar de contar con recursos lingüísticos y culturales de cualquier parte del mundo a través de Internet (Kukulska-Hulme, 2019), el libro de texto se sigue considerando como un material didáctico fundamental en el aula de LE (Richards, 2014). Sin embargo, varios estudios muestran que, al enseñar aspectos culturales, hay docentes, en particular quienes son nativohablantes, que prefieren no hacer uso del libro de texto por la falta de autenticidad y contextualización del contenido presentado (Allen, 2008; Ren y Han, 2016). Esta observación hace eco de la necesidad de adaptar al contexto latinoamericano materiales para la enseñanza de ELE, como lo han destacado varios autores (Ariza Herrera et al., 2019; Gómez et al., 2017; Quintana Polanco y Jackson Rodríguez, 2017). Se señala la falta de versatilidad cultural e intercultural de los manuales existentes, como es el caso de los libros de texto de ELE, que suelen enfocarse en la realidad lingüística y sociocultural ibérica. Sin embargo, con el creciente número de aprendientes de ELE en el mundo latinoamericano en contexto de no inmersión e inmersión, surge la necesidad de ofrecer recursos que reflejen la diversidad del español en los países del continente americano. Cabe resaltar que algunas editoriales (por ejemplo, Difusión con *Aula del Sur* o *Aula Latina*) e instituciones (por ejemplo, la UNAM con *Dicho y Hecho*) han intentado aproximarse a las realidades lingüísticas y socioculturales de América Latina. Las docentes en formación que participaron en el proyecto que aquí presentamos señalan que la razón fundamental del diseño

de material específico se debe a la escasez de material didáctico que refleje una realidad cultural mexicana, con el potencial de fomentar un diálogo entre las culturas de los estudiantes internacionales.

REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

La práctica de reflexionar sobre el quehacer docente ha cobrado cada vez mayor importancia en los programas de formación y otros programas educativos, según lo atestiguan quienes participaron en este proyecto y según el modelo educativo implementado en nuestra institución (Universidad de Guanajuato, 2018a). En el plan curricular de la LEES (Universidad de Guanajuato, 2018b) recientemente se han incluido más materias de prácticas profesionales en la enseñanza de ELE, en las que se une la práctica en el aula con el ejercicio de la reflexión. Del mismo modo que se ha presentado en estudios de Lafortune et al. (2009), Guillemette (2014), Farrell (2015), Mann y Walsh (2017), y Houde (2022), la práctica reflexiva se enfoca como un proceso de diálogo colaborativo que repercute en cada integrante y que se concibe como el análisis crítico que se da entre pares acerca del quehacer docente con el fin de mejorar la praxis en situaciones cotidianas.

La acción de reflexionar en-sobre-para las acciones (Killion y Todnem, 1991; Schön, 1983) que cada profesional implementa y aplica de manera natural también se conoce como *knowing-in-practice* (Billett, 2001), acción que exige un proceso analítico con introspección durante el desarrollo e implementación de las actividades docentes. En cuanto al proceso de reflexión antes de planear y realizar acciones (Van Manen, 1991; Killion y Todnem, 1991) para las clases, es primordial hacer primero un diagnóstico de necesidades con el afán de planear, diseñar y desarrollar materiales didácticos adecuados. En segundo lugar, la reflexión-en-acción, así denominada por Schön (1983), sirve para encontrar formas de resolver situaciones problemáticas y dilemas en la praxis durante la aplicación de actividades y material en clase. Finalmente, el proceso de reflexionar sobre una acción que se implementó (Schön, 1983) merece una atención particular durante el proceso de la práctica en la formación docente que nos concierne.

Por consiguiente, a fin de llevar a cabo este proceso de análisis tanto en nuestro papel de formadores como de futuros docentes de ELE, en nuestra investigación hemos optado por un trabajo colaborativo en el cual “*researchers and practitioners enter into modes of collaboration*” (Schön, 1983: 323). A fin de solucionar colectivamente una situación problemática experimentada y elegida por profesores de ELE en formación, nos interesó averiguar al final del proyecto cómo percibieron estos el proceso pedagógico de diseño y aplicación de material de ELE adaptado al con-

texto cultural local. Para dar respuesta a esta pregunta se llevó a cabo un trabajo de reflexión en el presente estudio.

METODOLOGÍA

Considerando lo anterior, con el propósito de elaborar actividades de ELE adaptadas al contexto en cuestión, se aprovecharon, en un principio, las competencias en didáctica, en diseño de material, en comunicación intercultural y en cultura mexicana adquiridas por tres profesoras en formación de la LEES. Posteriormente, estas profesoras, que no contaban con experiencia docente previa, pusieron en práctica las actividades con aprendientes de ELE de otros países que toman clases en contexto de inmersión en México. Al final, mediante una entrevista semiestructurada, las participantes reflexionaron sobre el proceso de elaboración y aplicación de estas actividades, así como el impacto que tuvo este proceso en su formación docente.

La reflexión colectiva y constante acompañó a las participantes a lo largo de los ocho meses que duró el proceso antes descrito, lo que favoreció el uso, desarrollo y puesta en práctica de sus competencias creativas, pedagógicas e interculturales. Dado el propósito de este procedimiento, donde la enseñanza se concibió como un proceso de continua búsqueda, este proyecto se inscribe en el enfoque de la investigación-acción (Mason, 2017), el cual propone mejorar el entendimiento del oficio docente apoyándose en la reflexión y el análisis de experiencias educativas (Martínez, 2014; Suárez Pazos, 2002). Hemos de señalar que se tomaron las medidas éticas adecuadas, incluyendo el uso del consentimiento informado y el de seudónimos, así como la práctica de confirmar la veracidad de las interpretaciones con las participantes, para reducir así el efecto de la relación participantes-investigadoras.

En la etapa de elaboración de actividades, las profesoras en formación, que aparecen bajo los seudónimos de Pamela, Karina y Daniela, participaron en sesiones extracurriculares. El grupo se reunió cada semana de noviembre de 2020 a junio de 2021, habitualmente durante una hora, con el fin de fomentar la reflexión individual y colectiva sobre las actividades elaboradas y las acciones a tomar a partir de su pilotaje (Bryman, 2016; Krueger y Casey, 2014) en las clases de ELE. Cada participante diseñó material para dos niveles del MCER: Pamela para niveles A1-A2, Karina para B1-B2 y Daniela para C1-C2.

Posteriormente, se aplicaron entrevistas individuales profundas semiestructuradas, las cuales permitieron a las investigadoras explorar a detalle y en forma individual la perspectiva de las entrevistadas sobre una serie de elementos preseleccionados (Boyce y Neale, 2006; Brinkmann y Kvale, 2014; Guion, Diehl y

McDonald, 2011). El desarrollo colaborativo-reflexivo llevado a cabo por las participantes les permitió enfrentarse a la realidad docente, específicamente al intenso desempeño que requiere la elaboración de material didáctico que, en particular, favorezca el fomento del diálogo intercultural, tomando en cuenta el bagaje cultural de cada estudiante extranjero. En el siguiente apartado se presentará el análisis temático (Clarke y Braun, 2013) de las entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron grabadas y transcritas para facilitar el proceso de análisis de la práctica reflexiva.

El análisis temático se realizó con base en las transcripciones. Con el propósito de establecer confiabilidad en el proceso, seguimos las etapas propuestas por Nowell et al. (2017). En primer lugar, las dos investigadoras se familiarizaron con las transcripciones, generaron los primeros códigos y los organizaron en temarios en los archivos de MS Word que se utilizaron, dado que el volumen de datos no requería el uso de un software especializado. En la revisión de los temarios se percataron de que habían surgido dos posibles organizaciones de los datos: una por temas que, al final, se juzgaron demasiado amplios (por ejemplo, cultura, práctica docente, reflexión), y otra que reflejaba el proceso cronológico de las experiencias de las participantes desde la concepción del proyecto hasta las reflexiones finales. Por lo tanto, se optó por esta última, pues se consideró más propicia para la producción del informe de los resultados, etapa final del proceso. Por lo anterior, la sección en la que se informa sobre los datos se presentará en ese formato, con una secuencia aproximadamente cronológica de la investigación.

Como ya hemos indicado, la investigación siguió las medidas éticas recomendadas por diversas fuentes (Creswell y Poth, 2018), entre las que se incluyen el consentimiento de las participantes para el propósito y la ejecución del estudio, así como el uso de seudónimos en la transcripción de los datos, en su análisis y en la presente publicación. Igualmente, a fin de proteger la identidad de las docentes en formación, el presente artículo no incluye las unidades didácticas que crearon, sino solo una breve descripción de seis tareas elaboradas por ellas (véase el anexo). También deseamos subrayar que, aunque las investigadoras eran profesoras de las estudiantes entrevistadas en el momento de la investigación, el presente proyecto se desarrolló como parte del servicio social profesional sugerido por las participantes y no dentro del ciclo de clases, aspecto que fue considerado a lo largo de la recolección de datos y en el análisis de los resultados, de modo que se tomaron medidas para intentar minimizar esta conexión. A pesar de las limitaciones éticas que implica esta dualidad, tales como hacer conjeturas o ejercer presión sobre las participantes, se considera que esta relación presenta una serie de ventajas, como la confianza fomentada durante las sesiones grupales y

nuestro conocimiento previo sobre la preparación académica de las participantes (Unluer, 2012).

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados del análisis temático de las entrevistas semiestructuradas se categorizaron en cinco subtemas, los cuales reflejan el desarrollo de la propuesta didáctica desde su concepción hasta su culminación. Con el fin de exteriorizar este proceso, los temas se presentan en el orden seguido. Así, iniciaremos con la motivación que impulsó a las tres participantes a emprender el proyecto, para continuar con los primeros pasos en el desarrollo de materiales para ELE en contexto mexicano. Como tercer tema expondremos el papel de la retroalimentación en este proceso. Posteriormente, explicaremos el tema de la implementación y las impresiones de las participantes sobre su práctica docente. El último tema abordará la reflexión sobre el trabajo grupal.

Motivación

Al iniciar la retrospectiva sobre el análisis y el desarrollo de materiales para ELE adaptados a la realidad mexicana, quisimos conocer la motivación que llevó a las estudiantes a formar parte de este proyecto. Karina, Daniela y Pamela concuerdan en el papel clave que tuvo una conferencia impartida en el Departamento de Lenguas en la Universidad de Guanajuato (Velázquez, 2020). En dicha plática se resaltó tanto la falta de recursos didácticos para la enseñanza del ELE que reflejara la realidad sociocultural mexicana como las ventajas de crear contenido propio y utilizar materiales auténticos. El siguiente extracto de la entrevista transcrita refleja esta motivación compartida:

Hablábamos de que no había mucho material así para los extranjeros [...] sobre la cultura de México y lo que había no estaba tan bueno. [Una profesora de la LEES] nos llevó algunas muestras, pero eran [de] editoriales españolas. [...] No había nada de México y lo que había eran actividades así sueltas, que eran buenas. (Daniela)

Daniela parece concordar con la visión de la profesora sobre la carencia de material para ELE que refleje realidades mexicanas, así como sobre la fuerte presencia de recursos ibéricos. Además, la participante lamenta la calidad de las actividades disponibles.

En el fragmento de Karina se confirma:

Llevábamos una clase de Material Didáctico y queríamos hacer como una combinación de lo escuchado en la conferencia con lo que nosotros estábamos haciendo [...], nos inspiró en colaborar entre nosotros. [...] la idea era elaborar material para usar en nuestras clases. [...] los ejemplos eran muy españoles y ninguna de nosotras entendía las referencias y no nos sentíamos identificadas. (Karina)

La participante menciona también la concreción del proyecto colaborativo con Pamela y Daniela para elaborar recursos que podrían ser usados en sus futuras clases, aplicando habilidades de diseño adquiridas en la LEES y subsanando la falta de contextualización del material de ELE disponible.

En la última parte del extracto anterior, Karina alude a una observación de Pamela:

Queríamos darle un tinte un poco más realista [...]. Mostrar esta parte que podemos ver los que estamos viviendo en México. No es tan sencillo de encontrar actividades sobre estos temas. (Pamela)

En este comentario se menciona la preocupación del grupo por ofrecer más autenticidad al contenido cultural. Por un lado, se confirma la dificultad de encontrar recursos más apegados a la realidad cultural local, como lo reportan Ariza Herrera et al. (2019). Por otro lado, el extracto ilustra las experiencias docentes analizadas por Allen (2008) sobre la escasez de autenticidad y contextualización de la información cultural en manuales de lengua extranjera.

Las motivaciones expuestas aquí por las participantes dieron inicio al proceso de elaboración de unidades o secuencias didácticas³ adaptadas al contexto mexicano, punto detallado en la siguiente sección. Previamente al diseño de cada unidad, cada participante eligió dos niveles diferentes del MCER, así como elementos gramaticales y léxicos correspondientes a dichos niveles. Además, participantes e investigadoras enfatizaron la importancia de homogeneizar la compaginación de las unidades y de adaptarse a diferentes modalidades de enseñanza, tanto digital como presencial.

³ Los términos *unidad didáctica* y *secuencia didáctica* se utilizan aquí como sinónimos.

Primeros pasos

En lo referente a sus experiencias de elaboración de las primeras actividades, las docentes en formación exponen la influencia de algunas materias de su carrera y del análisis de ciertos recursos didácticos disponibles; describen además sus primeras impresiones al acercarse al proceso de diseño. Los siguientes extractos ilustran estas cuestiones.

Con base en las secuencias vistas en clase, empezamos a trabajar. [...] la asignatura de Material Didáctico hizo que nos enamoráramos de la elaboración del material. En la materia de Comunicación Intercultural aprendimos [...] a entrelazar las culturas, ver lo que compartíamos y a partir de eso aprender. (Pamela)

Había hecho propuestas para una clase de diseño, pero [...] nunca me habían pedido que fuera tan detallado, ya hasta que empezamos con el proyecto. (Daniela)

Pamela y Daniela explican que su experiencia al desarrollar algunos trabajos académicos en dos asignaturas de la LEES influyó en su forma de abordar el proceso de elaboración de contenido cultural. Además, en el comentario de la primera estudiante se resalta una de las motivaciones principales del proyecto, el de establecer un diálogo entre las culturas en contacto. Este último concuerda con la importancia de ofrecer actividades que permitan una comunicación intercultural, resaltada por Risager (2018).

A pesar de que sus comentarios muestran cierta familiaridad con el proceso de diseño de recursos y, en el fragmento transcrito, la predisposición de Pamela a formar parte del proyecto, Daniela exterioriza que el nivel de exigencia requerido en la elaboración de contenido fue un aspecto nuevo. En efecto, esta última observación sobre el nivel de calidad y la falta de experiencia, junto con la manera de organizar el contenido y el tiempo que debe dedicársele, recuerdan los principales obstáculos descritos en Howard y Major (2004) al desarrollar material. Los siguientes extractos de Pamela y Karina ilustran su toma de conciencia y el proceso de adaptación a dichos elementos de diseño:

Me di cuenta que elaborar material es tardado. [...] tenía en mente los libros de la SEP [Secretaría de Educación Pública, en México]. (Pamela)

Al principio me costaba trabajo ordenar las ideas. Me enfocaba más en el tema que iba a ser el objetivo. [...] fue gradual [...], inconscientemente estaba estructurando como los manuales de los otros idiomas. (Karina)

Las dos estudiantes ofrecen explicaciones sobre sus primeros pasos. Karina señala cómo el análisis de materiales existentes tuvo impacto en la forma en la que iniciaron el diseño. Mencionado por Tomlinson (2014), el primer nivel de análisis de contenidos es el de la observación. En el caso de las estudiantes, su análisis se basó en la manera en que se presentaba la realidad cultural en libros que habían conocido en su educación básica y en la de LE.

El acercamiento al proyecto de diseño de material adaptado a la realidad lingüística y cultural mexicana, aquí analizado a través de los comentarios de las tres participantes, indica su interés y algunos de los retos que enfrentaron, los cuales se abordarán con más detalle en el próximo apartado.

Retroalimentación

Como ya se mencionó, el proceso de elaboración de secuencias didácticas fue acompañado de sesiones grupales. Durante ocho meses, participantes e investigadoras se reunieron semanalmente de forma virtual. Durante la sesión, cada participante presentaba el material diseñado y lo sometía a los comentarios de sus compañeras, así como de las docentes-investigadoras. Los fragmentos analizados a continuación permiten explicar la manera en que se dio retroalimentación y el impacto que tuvo esta en las participantes.

Respecto a su percepción de los comentarios recibidos en las sesiones grupales, las respuestas de Pamela y Daniela muestran que no fue un ejercicio sencillo:

Yo entendía que era para mejorar y porque teníamos que hacer esto bien, pero al principio yo [los comentarios] los sentía muy... como muy rudos y sí me hacían sentir mal. (Daniela)

Al principio fue duro recibir críticas respecto al trabajo semanal. (Pamela)

En sus respuestas, las estudiantes expresan que su incomodidad frente a la retroalimentación fue desapareciendo a través de expresiones como “al principio” o del uso del imperfecto en “me hacían”. Las experiencias de las estudiantes reportadas aquí indican que las juntas semanales y el análisis de materiales existentes contribuyeron a desarrollar su capacidad de diseñar contenido adecuado según una serie de recomendaciones contextuales y pedagógicas (similares a los lineamientos en Howard y Major, 2004).

Los siguientes extractos confirman una evolución en la retroalimentación y en la aptitud de reflexión de las estudiantes.

La colaboración y participación de las profesoras [investigadoras] fue crucial para el desarrollo del proyecto. Las primeras actividades tenían bastantes áreas de oportunidad que gracias a la retroalimentación y apoyo del equipo logramos mejorar [...], [como] pude apreciar en las últimas reuniones, pues el trabajo entregado por cada una claramente ha mejorado demasiado. (Pamela)

A pesar del sentimiento reportado frente a los comentarios, Pamela reconoce la importancia de las sesiones grupales, tanto en el desarrollo de su habilidad para diseñar como seguramente, de su pensamiento crítico hacia su trabajo.

Por su parte, Daniela menciona un episodio durante el cual se sintió desmotivada frente al proceso de retroalimentación y la forma en que esto fue atendido por parte de las investigadoras:

Me sugirieron que hiciera como una especie de diario en donde fui anotando poquito de las ideas que tenía. Y al principio lo sentí muy forzado, pero no quería hacerlo porque yo decía: “es que esto no me va a ayudar”, pero poco a poco. [...] sin esos comentarios no hubiera podido avanzar en mi reflexión. (Daniela)

La explicación de la participante indica que el consejo de las docentes dio frutos y le permitió no solamente recobrar la motivación y la confianza en su desarrollo, sino hacer uso de una herramienta reflexiva que fomenta la introspección y la auto-hetero-observación de lo aprendido, es decir, la estudiante desarrolló la habilidad de analizar su propio proceso de diseño, además de permitirle volverse más consciente del desempeño de sus pares (López Górriz et al., 2007).

La respuesta de Karina “La retroalimentación fue formadora” confirma que las juntas semanales y las observaciones compartidas apoyaron su aprendizaje, lo que concuerda con lo mencionado por Daniela y Pamela.

Al terminar el diseño de varias secuencias, las participantes tuvieron la oportunidad de presentarlas a un egresado de la LEES, director de una escuela de español como lengua extranjera, para obtener una opinión adicional. En la entrevista semiestructurada, se les preguntó sobre la percepción que tuvieron de dicha retroalimentación. Los fragmentos aquí analizados muestran diferencias entre las observaciones hechas en las sesiones con las investigadoras y lo comentado por el maestro.

Las respuestas de Karina y Daniela explican que el docente egresado enfocó sus observaciones en la puesta en práctica de las actividades diseñadas.

Fue una experiencia completamente diferente de la que nos daban ustedes, la que tuvimos con [el profesor]. Porque él fue como “yo soy el alumno, ya me lo estás aplicando y esa es mi pregunta”. [...] Nos dimos cuenta de que, en efecto, no es solo la hora que llevas de preparación, sino posibles dudas que van a surgir, posibles preguntas que te van a hacer y nosotras no sabíamos la respuesta. [...] cuando no hay una estructura, te empiezan a hacer preguntas. (Karina)

[...] nos faltan sobre todo las instrucciones. Digo, en mi caso no estaban específicas y se podían ir por otro lado los alumnos. (Daniela)

Según lo reportado, el docente profesional de ELE les hizo contemplar la perspectiva del alumno y las dudas que podrían surgir en la implementación de los recursos diseñados, originadas, de acuerdo con los últimos comentarios, por problemas en cuanto a instrucciones y secuencia. Además, los extractos indican que la retroalimentación ayudó a Karina y Daniela en su proceso de reflexión para la acción, en este caso, la implementación pedagógica futura de las secuencias diseñadas. Podemos inferir que el tipo de dudas (por ej., “yo soy el alumno, ya me lo estás aplicando y esa es mi pregunta”) formuladas por el maestro promovió en las participantes que consideraran su material dentro de un contexto más general o macro, a diferencia del enfoque micro fomentado en las sesiones grupales, lo que posibilitó un mayor nivel de reflexión.

Al concluir las sesiones individuales de retroalimentación con el maestro, las participantes aportaron las últimas modificaciones a sus unidades didácticas. Dichos cambios permitieron, según las participantes, añadir claridad al diseño, a la secuencialidad y a las instrucciones. La etapa siguiente consistió en impartir una clase ELE aplicando una de sus secuencias diseñadas. Sus impresiones sobre dicha experiencia se exploran en la próxima sección.

Implementación e impresiones sobre la práctica docente

Las respuestas recolectadas en la entrevista permitieron conocer las percepciones de Karina, Pamela y Daniela antes y después de la aplicación de su material en clase. A pesar de haber tenido experiencias en la elaboración de contenido didáctico a lo largo de su carrera académica, ninguna de ellas había enseñado

ELE. Es importante resaltar que, debido a la situación generada por la pandemia, a las participantes se les dificultó conseguir estudiantes para poner en práctica el uso de los recursos diseñados. Afortunadamente, y gracias al apoyo del maestro antes mencionado, cada una tuvo la oportunidad de poner en práctica sus propias actividades. Las clases privadas impartidas en línea contaron cada una con un estudiante, de nivel A2 para Pamela, B1 para Karina y C1 para Daniela, y duraron una hora. Los comentarios analizados en esta sección se basan en esta experiencia docente.

Karina y Daniela comparten lo que sintieron antes de impartir dicha clase:

Yo creía que nuestras actividades no iban a servir. (Karina)

Estaba muy desmotivada. Creí que no iba a ser buena docente o que no iba a saber dar una clase. [...] pero creo que todo salió bien y me gusta, es la única vez que he podido dar mis clases. (Daniela)

Al emplear el imperfecto, ambas exteriorizan que sus temores iniciales no se cumplieron en la práctica, lo que Daniela confirma al final de su respuesta. En la misma entrevista, las dos consideran que el sentimiento de inseguridad aquí compartido fue en buena medida debido a su falta de experiencia docente y no a la calidad de sus recursos.

Más adelante Daniela, Karina y Pamela detallaron su primera experiencia docente y el uso de su material:

Me dijo [la estudiante ELE] que había estado muy bien, pero que muchas de las instrucciones que le daba no eran muy claras [...] e hizo una cosa que no quería que hiciera. [...] Me quedaron unos quince minutos [...], no se puede cortar la clase, hay que llenarlos con algo y ese material extra que ustedes nos hacían poner también me ayudó muchísimo. (Daniela)

Adaptar actividades para darlas en línea fue algo difícil. (Karina)

Él [el estudiante] podía entenderme. [...] pero el video no por el acento, porque incluso cuando modificaba la velocidad de reproducción, me dijo como que le costaba entender algunas palabras. [...] Pero él comentaba y hubo más conversación. [...] eso hizo que se me quitaran un poco los nervios. [...] se cumplió con el objetivo. (Pamela)

Podemos observar que las estudiantes experimentaron dificultades en la práctica. Mientras Daniela reconoce que en sus instrucciones faltó claridad, lo que constituye un área de mejoramiento según sus palabras y las de otros docentes, Karina se vio en la necesidad de adaptar el material diseñado para clases presenciales a lecciones digitales. Pamela, por su parte, tuvo que enfrentarse a la incomprensión del estudiante. Varias interpretaciones se ofrecen aquí al respecto. En el proceso de diseño, las participantes se enfocaron en reflejar la realidad lingüística y cultural (como sugiere Allen, 2008) a un nivel de competencia, como se menciona en la metodología, pero no a un alumno o grupo de alumnos específico. Considerando lo anterior, les fue más complicado adecuarse a algunas de las recomendaciones fundamentales al diseñar material didáctico (véase la claridad de las instrucciones, el contexto y el perfil del estudiante en los lineamientos de Howard y Major, 2004). No obstante, los comentarios indican que las participantes aprovecharon la experiencia docente, lo que se refleja en las respuestas analizadas en seguida.

A la pregunta: “A la hora de implementar tus actividades, ¿cómo te sentiste?”, las tres participantes expresaron dos sentimientos contradictorios:

Estaba muy nerviosa, pero [...] se me quitó completamente, me di cuenta de que sí es algo que me gusta y tal vez no soy tan buena porque estoy empezando, pero sí me quiero dedicar a esto y sí me ayudó mucho. Y sí me motivó bastante [...] ya me siento más preparada [...]. No tengo miedo, creo que lo peor ya pasó. [...] Sólo queda seguir trabajando con lo que hay. Pero me siento más encaminada. (Daniela)

Me sentía muy nerviosa [...]. No me siento insegura en este momento. (Karina)

Me quedé con una muy buena experiencia, me quitó mucho los nervios que tenía. (Pamela)

Las participantes indican que, a pesar de sentirse nerviosas inicialmente, esta práctica fue gratificante y les procuró más seguridad para su futura práctica. Aunque estos extractos no permiten afirmar que el hecho de usar su propio material influyó o no en su estado de angustia, los comentarios abajo analizados muestran su deseo *a posteriori* de seguir elaborando material didáctico para futuras clases:

Pero sí me gustaría más hacer yo mis planeaciones y mi material porque hay muchos temas culturales que quisiera tocar. [...] Todavía tengo muchas ideas. [...] seguiré haciendo material de este tipo. (Daniela)

Me siento más a gusto cuando hago las cosas [...]; cuando traen su material los maestros sientes que estás aprendiendo lo que ellos te quieren enseñar [...], es bonito recibirlo como alumno y darlo como maestro [...], trabajar para una institución es trabajar bajo sus términos. (Karina)

Siento que hacer mi propio material me tomaría demasiado tiempo. [...] Creo que me he adaptado mejor a trabajar con material que no es mío, lo reviso antes [...], me gustaría hacer eso; seguiría haciendo también mis propias actividades cuando tenga un poco más de tiempo libre. (Pamela)

Los fragmentos muestran no solamente la capacidad de las participantes para reflexionar sobre su primera experiencia docente diseñando y utilizando contenido propio, sino también sobre el impacto que el proyecto tuvo en su futuro laboral. Podemos observar distintas percepciones. Daniela muestra entusiasmo por diseñar contenido cultural poco representado o ausente en el material de ELE existente. Por su parte, Karina aprecia poder tomar decisiones didácticas y valora el beneficio en sus futuros alumnos, tal como lo experimentó con algunos de sus profesores durante sus estudios, y al mismo tiempo está consciente de que el contexto será un aspecto clave. En cuanto a Pamela, observamos un balance ponderado: aunque reconoce la inversión de tiempo que requiere el crear sus propias actividades, afirma que desea seguir diseñando material, a la vez que considera adaptar recursos ajenos a su contexto de enseñanza.

Basándonos en estas respuestas y en el nivel de introspección en-sobre-para las acciones (Killion y Todnem, 1991; Schön, 1983), descrito por Billett (2001) como *knowing-in-practice*, que estas indican, podemos inferir que el análisis, el diseño y la implementación de contenidos culturales impactaron su formación y preparación docente. El papel de la reflexión grupal en el desarrollo de esta es abordado en la siguiente sección.

Reflexiones sobre el trabajo grupal

En su mayor parte, el presente proyecto se desarrolló a través de sesiones grupales semanales de investigadoras y participantes, en las cuales se proporcionó retroalimentación sobre el diseño del contenido.

Cuando se les preguntó respecto a su participación en esas reuniones, los comentarios de las participantes señalan una experiencia benéfica:

Yo aprendí mucho diseñando las actividades [...], me hizo ser más consciente responder sobre ciertas cosas que antes no tenía tanto en cuenta. (Pamela)

Te enseña a ser un poco más tolerante, a ser paciente, a ser respetuosa, a no dejarte llevar por tus impulsos, digo, eso me ayudó muchísimo en la parte de crecimiento personal. (Daniela)

Necesito este contacto con las personas para ponerme al corriente con lo que estoy haciendo. [...] el contacto con diferentes perspectivas. [...] Daniela es muy ordenada y me puede dar ideas, Pamela habla con todos, y ustedes [las investigadoras], [...] el contraste de todas me hizo sentir que el trabajo estaba teniendo forma porque [...] necesitaba diferentes personalidades. (Karina)

Las participantes usan diferentes adjetivos que sugieren el desarrollo de destrezas cognitivas (por ejemplo, “consciente”) y sociales (por ejemplo, “tolerante”). Mientras Pamela identifica aprendizajes en torno a diversos aspectos del diseño de materiales, Daniela aprecia la experiencia humana y Karina considera que la experiencia y personalidad de cada una de las cinco integrantes (incluyendo a dos de las investigadoras) enriquecieron el proceso de diseño. Es interesante observar que el espacio de reflexión e introspección en-sobre-para las acciones, donde las estudiantes encontraron soporte para su diseño de actividades, parece también haber apoyado a las estudiantes en proyectarse elaborando material y aplicándolo en sus futuras aulas.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de los comentarios recibidos en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a las tres participantes permitió responder a la pregunta inicial de investigación: “Basado en la necesidad observada y las aptitudes desarrolladas por tres docentes en formación de la LEES ¿cómo percibieron las participantes su proceso en el diseño y aplicación de material ELE adaptado al contexto cultural local?”. Esta sección resume los hallazgos y las limitaciones del presente estudio.

Los comentarios de las participantes ilustraron su perspectiva a lo largo del proyecto, partiendo de su motivación, sus primeros pasos en la elaboración de material de ELE adaptado al contexto mexicano, la retroalimentación, la implementación de sus actividades, la reflexión sobre esta y el trabajo grupal. En el caso de las tres par-

tipantes, los datos recolectados evidencian que la experiencia fue, desde un punto de vista académico y profesional, sumamente fructífera y enriquecedora.

El desglose de cada subtema y la interpretación de los resultados evidencian la importancia para las estudiantes de paliar la reportada escasez de recursos adaptados a su realidad, lo cual concuerda con la bibliografía consultada. A pesar de tener una mirada crítica sobre el material disponible, mencionan que usan varios libros de texto existentes para guiarse en el diseño de contenido propio, lo que es contradictorio, pero parece coincidir con la forma en la que el análisis y la producción de material es planteada en algunas asignaturas de la LEES. Sobre la influencia de estas clases, las participantes confirman que habían diseñado contenido didáctico sin haber tenido la oportunidad de aplicarlo a estudiantes, lo que indica que este factor tuvo un efecto a la hora de elaborar sus primeras secuencias durante el presente proyecto.

Asimismo, los comentarios reportan su dificultad para recibir observaciones críticas y acoplarse a los niveles de exigencia (por ejemplo, claridad en las instrucciones) que la bibliografía recomienda. Sus perspectivas en cuanto a la retroalimentación indican que esta fue formadora, a nivel cognitivo y personal, y que les permitió desarrollar la reflexión sobre la acción y familiarizarse con aspectos del aula que parecían desconocer. Al llevar sus recursos a la práctica, las participantes notaron que las exigencias formuladas por las docentes-investigadoras involucradas a lo largo del proceso estaban bien fundamentadas. Aunque manifiestan haber tenido problemas en su primera experiencia profesional, las estudiantes quedaron satisfechas y manifestaron su interés en seguir diseñando material propio en el futuro.

El mayor obstáculo del presente estudio fue brevemente mencionado por las estudiantes y se relaciona con la dificultad de contar con alumnos a quienes aplicar las actividades debido a la situación sanitaria. Las escuelas de español como lengua extranjera en el contexto de inmersión suelen tener un número importante de estudiantes extranjeros. Sin embargo, las participantes se vieron afectadas por el contexto de la pandemia de COVID-19, que en el presente proyecto se tradujo en la imposibilidad de poner en práctica las actividades diseñadas más de una vez por participante y así recolectar más datos de retroalimentación.

CONCLUSIÓN

A raíz de los resultados, consideramos que la mayor contribución de la investigación es hacer visible la necesidad de ofrecer más oportunidades de reflexión y de práctica a docentes en formación para conocer y confrontarse con las necesidades

didácticas de sus futuros estudiantes. De este modo, prevemos que estos desarrollarán un mayor sentido de participación activa en la difusión de aspectos representativos de su realidad sociocultural y así podrán brindar una alternativa contextualizada a la oferta didáctica de ELE existente en los libros de texto y digitales.

Los futuros proyectos podrían enfocarse en aplicar las actividades diseñadas a un mayor número de estudiantes extranjeros, incluyendo los del área de Español de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, campus Guanajuato, de la Universidad de Guanajuato. Parece también importante integrar a la formación en la LEES la reflexión sobre el material ELE existente, la forma en que plasma o no la cultura local, los contenidos culturales por incluir o excluir, así como el diseño y la aplicación de tareas y materiales —incluyendo el creado por los propios alumnos de la LEES— que reflejen la realidad cultural mexicana, así como ofrecer pautas sobre la forma de enseñar dichos contenidos en un contexto de inmersión.

BIBLIOGRAFÍA

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines*. <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines>
- Allen, H. W. (2008). Textbook materials and foreign language teaching: Perspectives from the classroom. *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Review*, 28, 5–28. <https://works.bepress.com/heatherwillisallen/6/>
- Arévalo, A. P. V. y González, A. K. Á. (2018). Tratamiento de contenidos culturales en ELE: aproximaciones al diseño de material didáctico. *Enunciación*, 23(2), 209–224. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112100>
- Ariza Herrera, E., Molina Morales, G. y Nieto Martín, G. V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de “Aula América 1”. *Forma y Función*, 32(1), 101–123. <https://doi.org/10.15446/fyf.v32n1.77418>
- Billett, S. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and instruction*, 11(6), 431–452. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00040-2)
- Boyce, C. y Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input*. Pathfinder International.
- Brinkmann, S. y Kvale, S. (2014). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. SAGE publications.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.

- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. y Sheils, J. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Council of Europe.
- Castro Prieto, P., Sercu, L. y Méndez García, M. (2004). Integrating language-and-culture teaching: An investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education*, 15(1), 91–104. <https://doi.org/10.1080/1467598042000190013>
- Clarke, V. y Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/937596/teaching-thematic-analysis-overcoming-challenges-and-developing-strategies-for-effective-learning>
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Gómez, I., Martínez, D., Velázquez, V. y Ramón A. (2017). Una mirada a la enseñanza del ELE en México: listado de materiales didácticos, artículos especializados, recursos electrónicos y cursos de formación para profesores de español. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 6(14), 179–202. <https://espacioi-masd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/127>
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire; ajustement de pratique: modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Presses Académiques Francophones.
- Guion, L. A., Diehl, D. C. y McDonald, D. (2011). *Conducting an in-depth interview*, University of Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences. https://www.betterevaluation.org/en/resources/guide/conducting_an_in-depth_interview
- Holmes, P. y O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707–718. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/6818>
- Houde, P. M. (2022). Reflective practice through dialogic interactions: Togetherness and belonging within a collective of EFL teachers in Mexico. *The Qualitative Report*, 27(6), 1485–1510. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4861>
- Howard, J. y Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *TESOLANZ Journal*, 12, 50–58. https://www.researchgate.net/publication/237476568_Guidelines_for_Designing_Effective_English_Language_Teaching_Materials

- Killion, J. P. y Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational leadership*, 48(6), 14–16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ422847>
- Kramsch, C. (2011). Language and Culture. En J. Simpson, *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 305–317). Routledge.
- Krueger, R.A. y Casey, M.A (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE.
- Kukulska-Hulme, A. (2019). Intelligent assistants in language learning: friends or foes? En C. Glahn, R. Power y E. Tan (eds.), *IAmLearn: World Conference on Mobile and Contextual Learning, LearnTechLib: Proceedings of the 16th world conference on mobile and contextual learning* (pp. 127–131). Lárnaca, Chipre. <https://www.learntechlib.org/p/210611/>
- Lafortune, L. Lepage, C. y Aitken, A. (2009). *Guide for accompanying change*. Presses de l'Université du Québec.
- López Górriz, I., Gabarri Gambarte, I., Vega Navarro, A. y Jurado Jiménez, M. D. (2007). El diario como instrumento transversal de investigación, evaluación y formación en los procesos educativos de innovación universitaria. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. “Convivencia, Equidad, Calidad”. Donostia-San Sebastián, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7868060>
- Mann, S. y Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge.
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 58–86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394004>
- Mason, J. (2017). *Qualitative researching*. SAGE.
- McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. y Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1). s.p. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Papademetre, L. y Scarino, A. (2000). *Integrating culture learning in the languages classroom: A multi-perspective conceptual journey for teachers*. Language Australia.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, vol. 7, 21–38. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/int/article/view/4084/3825>
- Quintana Polanco, M. y Jackson Rodríguez, D. (2017). Materiales didácticos para un curso de ELE adaptado al contexto cubano. Libro del alumno y Libro del

- profesor (A1-A2). *Lengua y Habla*, 21, 91–110. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5119/511954894006/html/index.html>
- Ren W. y Han Z. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal*, 70, 424–434. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw010>
- Richards, J. C. (2014). The ELT textbook. En S. Garton., y K. Graves, *International perspectives on materials in ELT* (pp. 19–36). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137023315_2
- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Multilingual Matters.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40–56. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Tomlinson, B. (2014). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury Academic.
- Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2010). *Research for materials. Development in language learning: Evidence for best practice*. Cambridge Scholars.
- Universidad de Guanajuato (2018a). *Modelo educativo de la Universidad de Guanajuato y sus modelos académicos*. <https://www.ugto.mx/images/modelo-educativo-de-la-universidad-de-guanajuato-y-su-modelo-academico-ug.pdf>
- Universidad de Guanajuato (2018b). *Plan curricular de la Licenciatura de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua*. <https://www.ugto.mx/licenciaturas/>
- Unluer, S. (2012). Being an insider researcher while conducting case study research. *The Qualitative Report*, 17(29), 1–14. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss29/2>
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Suny Press.
- Velázquez Vilchis, V. (2020, 12 de marzo). *La variante mexicana en la enseñanza del español* [Sesión de conferencia]. Universidad de Guanajuato, Guanajuato

ANEXO

Tabla 1. Cuadro recapitulativo con ejemplos de actividades didácticas elaboradas

Nombre de la actividad	Nivel de la actividad	Descripción de la actividad
<i>Necesito una máscara</i>	A1/A2	<p>Material: Diálogo original</p> <p>Tarea: Actuar un diálogo entre un comprador y un vendedor sobre la lucha libre integrando vocabulario sobre el tema</p>
<i>¿Qué se puede hacer en México?</i>		<p>Material: Cuaderno</p> <p>Tarea: Elaborar una lista de leyes, normas o reglas que pertenezcan a su país comparándolas con lo que han visto en México</p>
<i>El mundo a través de los ojos otomíes</i>	B1/B2	<p>Material: Ver el video “68 Voces: el inicio del mundo como lo conocemos: Otomí”</p> <p>Tarea: Ordenar las imágenes de manera cronológica</p>
<i>Toreando a la Lotería</i>		<p>Material: Juego original de la lotería con los personajes de la tradicional danza del Torito</p> <p>Tarea: Jugar</p>

Nombre de la actividad	Nivel de la actividad	Descripción de la actividad
<i>2 de octubre de 1968</i>	C1/C2	<p>Material: Imágenes, notas y video de la tragedia</p> <p>Tarea: Reflexión sobre lo visto y leído, incluyendo una explicación sobre un hecho similar en su país</p>
<i>Las Poquianchis, aspectos literarios y cinematográficos</i>		<p>Material: Resumen del libro <i>Las Muertas</i> (Jorge Ibarguengoitia), videos, fotos y un capítulo de <i>Lo que la gente cuenta</i>.</p> <p>Tarea: Reflexión sobre lo visto y leído, incluyendo una explicación sobre un hecho similar en su país</p>

Daños colaterales: algunos factores que intervienen en el turismo idiomático en México y un esbozo de propuesta para su mejor posicionamiento

Collateral Damage: Some Factors that Impact on the Language Tourism in Mexico and an Outline of a Proposal for its Best Positioning

Miguel Ángel Novella
mnovella@ewu.edu
Eastern Washington University

Resumen: El turismo idiomático ofrece beneficios socioeconómicos para los países de acogida, principalmente mediante la derrama económica y el posicionamiento en el mundo por medio del poder blando o *soft power* (Nye, 2017). Por ello, este trabajo repasa las fluctuaciones en el flujo de estudiantes universitarios estadounidenses recibido por México desde 2010, con el fin de explorar cómo este evento posiblemente ha influido en el turismo idiomático estadounidense que recibe México. El periodo estudiado comprende de 2010 hasta la fecha ya que fue precisamente en ese año cuando el Departamento de Estado de Estados Unidos comenzó a emitir las advertencias de viaje ante el inicio de la denominada “guerra contra el narco”. Se hace énfasis en el posicionamiento ventajoso de México como el país con la mayor población de hispanohablantes y como el que cuenta con la diáspora más numerosa en el país que, a su vez, mantiene la mayor población de estudiantes de español: Estados Unidos. Como conclusión, se aboga por una participación más activa del Gobierno mexicano para la articulación de una política de Estado que promueva uno de los activos culturales intangibles más importantes: la lengua española desde una visión mexicana.

Palabras clave: turismo idiomático; español de México; política lingüística; demografía del español; español como segunda lengua.

Abstract: Language tourism offers socioeconomic benefits for host countries, mainly through economic benefits and positioning in the world through soft power (Nye, 2017). For this reason, this work reviews the fluctuations in the flow of American university students that Mexico has received from 2010, period that covers the beginning of the travel warnings issued by the United States Department of State before the beginning of the so-called “War on Drugs” in order to explore how these events have possibly influenced the American language tourism that Mexico receives. Emphasis is placed on Mexico’s advantageous position as the largest Spanish-speaking country in the world and as the one with the largest diaspora in the country with the largest number of Spanish learners, the United States. In conclusion, a more active participation of the Mexican government is advocated for the articulation of a state policy that promotes one of the most important intangible cultural assets: the Spanish language, from a Mexican perspective.

Keywords: language tourism; Spanish-Mexico; linguistic policy; demographics of Spanish; Spanish as a second language.

INTRODUCCIÓN

El turismo idiomático ofrece beneficios socioeconómicos para los países de acogida, principalmente, mediante la derrama económica y el posicionamiento en el mundo logrado por medio del denominado poder blando (*soft power*) (Nye, 2017), conocido en español como diplomacia blanda (López-Vega, 2019). En el caso de la lengua española, ningún país engloba mejor esto que España, el único país hispanohablante que considera la difusión de la lengua española (o castellano) como una política de Estado y parte de una cuidada campaña de marca-país. Para lograrlo, realiza una fuerte inversión económica en la gestión de la percepción de su reputación como país en el mundo (Jiménez-Ugarte, 2006). El propósito de este trabajo, sin embargo, es enfocarse en México, el país hispanohablante más poblado del mundo y el segundo que recibió el mayor número de estudiantes estadounidenses durante muchos años. La finalidad es explorar de qué manera la denominada “guerra contra las drogas” (Madrado, Calzada y Romero, 2018) y la espiral de violencia consiguiente ha impactado el número de estudiantes que deciden cursar estudios de lengua en este país.

Para estudiar el turismo idiomático en México, esta nota de investigación se centra en el número de estudiantes estadounidenses por dos razones: en primer lugar, se cuenta con estadísticas confiables del número de estudiantes universitarios de ese país que estudian en el extranjero (Institute of International Edu-

cation, 2022) y, en segundo lugar, porque Estados Unidos es el país con el mayor número de estudiantes cursando español como segunda lengua en el mundo (Instituto Cervantes, 2022). Los años que cubren este estudio van de 2010, cuando el Departamento de Estado estadounidense empezó a emitir una serie de advertencias de viaje a su ciudadanía interesada en visitar México (Carlos, 2014), hasta el comienzo de la pandemia de COVID 19, cuando el flujo internacional de personas se vio trastocado. Se hace especial énfasis en argumentar sobre la importancia geopolítica del turismo idiomático para que los países logren un posicionamiento global. Además, se repasa la manera en la que el aumento del interés por el español en Estados Unidos está íntimamente ligado al incremento, a partir de finales de los años setenta del siglo pasado, de los flujos migratorios del denominado grupo latino o hispano, el cual está mayoritariamente conformado por personas de ascendencia mexicana. Como conclusión, se hace un llamado para que el Gobierno mexicano identifique sus ventajas competitivas y finalmente establezca una política de Estado que promueva uno de sus bienes culturales intangibles más importantes: la lengua española desde una perspectiva mexicana.

ANTECEDENTES: LOS ESTUDIOS EXTRANJEROS EN ESTADOS UNIDOS

AL COMIENZO DEL SIGLO XXI

Durante su visita al Museo Nacional de Antropología en la Ciudad de México en 2013, el entonces presidente Barack Obama anunció: “Queremos que más estudiantes mexicanos estudien en Estados Unidos y que más estudiantes estadounidenses estudien en México” (National Archives and Records Administration, 2013). Si bien el presidente Obama no mencionó el nombre del programa, se refería a la ya establecida iniciativa 100 000 Strong in the Americas (100 000 Fuertes en las Américas) firmada en Santiago de Chile en 2011. Este programa aumentó el número de estudiantes extranjeros en Estados Unidos y el número de estudiantes de Estados Unidos en América Latina.

Esta visita y la consiguiente iniciativa parecía renovar el intercambio estudiantil entre Estados Unidos y México, puesto que el número de estudiantes estadounidenses en México no había visto un aumento significativo debido a la inseguridad que atraviesa México desde 2006, cuando el presidente Felipe Calderón lanzó la ofensiva conocida como “la guerra contra las drogas” (Madrazo, Calzada y Romero, 2018). A partir de esa espiral de violencia, el Departamento de Estado estadounidense empezó a emitir desde mayo de 2010 recomendaciones de viaje (*travel advisories*), cuyo propósito es informar a su ciudadanía acerca de

los supuestos peligros que pueden enfrentar cuando visiten estados o regiones particulares de México (Cooper, 2018).

EL DEPARTAMENTO DE ESTADO DE ESTADOS UNIDOS Y RECOMENDACIONES DE VIAJE

Es habitual que los países establezcan reglas de viaje para su propia ciudadanía, por ejemplo, Canadá, España y Estados Unidos, entre otros países, han instaurado advertencias de viaje cuando se viaja por México en virtud de lo que consideran un deterioro de la seguridad (Government of Canada, 2023; Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2023). Asimismo, México también ofrece advertencias de viajes internacionales cuando estima que existen peligros para su población. En el caso de Estados Unidos, el Departamento de Estado en la actualidad cuenta con recomendaciones de viaje (*travel advisories*) con cuatro niveles que marcan el grado de seguridad recomendada al viajar a ciertos países (U. S. Department of State, 2023): el nivel 1 para el ejercicio de precauciones normales, el nivel 2 para ejercer mayor precaución, el nivel 3 para reconsiderar viajar y el nivel 4 para no viajar. Las advertencias de viaje para México, las cuales se comenzaron a emitir por primera vez en 2010 debido a la violencia relacionada con las drogas, han sido actualizadas por el Departamento de Estado constantemente según se modifica la inseguridad en México.¹

Específicamente en el caso del turismo idiomático, las advertencias de viaje del Departamento de Estado estadounidense repercuten en el número de estudiantes que cursan estudios en ciertos países, debido a que las universidades estadounidenses se muestran reacias a establecer un programa de intercambio de estudiantes con los países o regiones de esos países que figuran en las recomendaciones de viaje en los niveles 3 (reconsiderar viajar) y 4 (no viajar) del Departamento de Estado ante el temor de posibles demandas en caso de que alguno de sus estudiantes extranjeros de intercambio fuera víctima de algún delito mientras estudia en el extranjero, incluso en aquellos casos en los que el estudiante haya firmado un documento de descargo de responsabilidades.

¹ Al momento de escribir este estudio, y de acuerdo con la misma fuente, en febrero de 2023, dos estados se encuentran en el nivel 1, ejercicio de precauciones normales; quince en el nivel 2, ejercer mayor precaución; once en el 3, reconsiderar viajar; y cuatro en el nivel 4, no viajar.

EL TURISMO IDIOMÁTICO Y EL CRECIENTE INTERÉS POR APRENDER ESPAÑOL

La iniciativa puesta en marcha por el presidente Obama para aumentar el intercambio de estudiantes fue diseñada para ayudar a la relación académica bilateral entre los Estados Unidos y México. Las universidades estadounidenses, conocidas por contar con planes de estudios flexibles, suelen otorgar créditos cuando sus estudiantes completan cursos fuera de Estados Unidos. Por consiguiente, como requisito de graduación, algunas universidades solicitan al estudiantado que curse uno o dos años de un idioma extranjero o que presente un examen para certificar el conocimiento de un idioma distinto al inglés. Por lo tanto, es común que algunos estudiantes, primordialmente los estudiantes de idiomas, que quieren hacer una especialidad o una subespecialidad, busquen inscribirse en cursos en el extranjero con el fin de aprender la lengua en un contexto de inmersión.

En un mundo globalizado, cursar estudios en el extranjero y, de ser posible, aprender una segunda lengua es una prioridad reconocida por gobiernos y universidades. Dado que se aboga por una ciudadanía global, varios programas universitarios estadounidenses han establecido programas de estudio en el extranjero. Según la NAFSA (National Association of Foreign Student Advisers), una organización estadounidense sin fines de lucro dedicada a promover la educación internacional, estudiar en el extranjero es “una educación que ni una clase de educación cívica en casa puede duplicar” (NAFSA, 2003: 6). La experiencia de estudiar en el extranjero no solo amplía la comprensión del mundo, sino que también permite participar en ambientes multiculturales (Fischer, 2019). Entre otros beneficios, diversas investigaciones han demostrado que quienes estudian en el extranjero desarrollan una comprensión más profunda de los problemas globales (Suzuki, 2022) y despliegan actitudes más positivas hacia otras culturas (Guerrero-Rodríguez, Anderson y Lord, 2022), entre otras ventajas.

Ante una pérdida de la competitividad internacional por parte de la sociedad estadounidense, recientemente se han presentado las siguientes dos iniciativas gubernamentales para incrementar el número de estudiantes estadounidenses en el extranjero. La primera de ellas, denominada la Comisión de Becas de Estudios en el Extranjero Abraham Lincoln fue creada en 2005 por el Congreso de Estados Unidos. El documento establecía que los desafíos del país son de naturaleza global y, como resultado, lo mejor para ese país sería defender la seguridad de la nación mediante la incentivación de los estudios en el extranjero. Según el informe, las habilidades globales son cruciales para mantener la competitividad económica y militar, por lo que estudiar en otros países es “uno de los principales medios para producir hablantes de idiomas extranjeros y mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros” (Commission on the Abraham Lincoln Study Abroad Fellowship Pro-

gram, 2005: vi). La segunda propuesta fue una resolución del Senado norteamericano que proclamó el 2006 como el Año de los Estudios en el Extranjero y como resultado abogaba por enviar a un millón de estudiantes para el 2017 (The Year of Study Abroad, 2006).

MÉXICO Y EL TURISMO IDIOMÁTICO

Aprender un segundo idioma, cuando no se lleva a cabo en la niñez, es una de las tareas más demandantes a las que se pueda enfrentar un ser humano. Existe la creencia, objeto de un intenso debate entre quienes se dedican a la investigación, de que vivir en el lugar donde se habla una lengua extranjera es beneficioso para aprender una segunda lengua (Denbaum-Restrepo, 2022; Klassen, Ferreira y Schwieter, 2021; Zalbidea, Issa y Mandy, 2022). De cualquier modo, es un hecho que aprender un idioma implica más que el dominio de los componentes lingüísticos (es decir, la gramática, el léxico, la sintaxis, la semántica, etc.). Es por esto por lo que los enfoques pedagógicos más actuales de adquisición de una segunda lengua coinciden en la importancia del componente cultural, lo que implica que preferentemente se viva inmerso en aquellas comunidades en las que se habla la lengua que se quiere aprender como lengua materna (Isabelli-García, Bown, Plews y Dewey, 2018). Esto ha instituido toda una industria, llamada “turismo idiomático”, dedicada a satisfacer las necesidades de las personas que estudian un idioma en el extranjero. Para entender la importancia y trascendencia del turismo idiomático es necesario presentar estadísticas de España, el país de habla hispana que recibe el mayor número de estudiantes interesados en aprender español como segunda lengua y el que, a pesar de contar con solo el 8% de la población hispanohablante, es el que más se beneficia económicamente de la lengua española como recurso económico (Baralo Otonello, 2019).

Según las estadísticas más actualizadas que ofrece el Instituto Cervantes en 2022 (Instituto Cervantes, 2022), se estima que el valor del turismo idiomático solo en ese país asciende a 462.5 millones de euros, lo que incluye los 176.5 millones de euros que gastaron 237 600 estudiantes extranjeros, incluidos los 24 005 estudiantes estadounidenses que realizaron un curso oficial en España en ese año (Institute of International Education, 2022). Lamentablemente no es posible tener una perspectiva integral del turismo idiomático en México, ya que no existen estadísticas que recopilen los beneficios económicos de este rubro en particular por más que el turismo sea una industria toral para el país. Por ello, puesto que México nunca ha desarrollado una política de Estado para promover el idioma español desde una perspectiva mexicana y, por ende, no se

cuenta con estadísticas al respecto, una manera de subsanar esto es observar el informe denominado *Puertas abiertas (Open doors)*, elaborado por el Institute of International Education (Instituto de Educación Internacional, 2022), en el que se recoge mediante estadísticas ordenadas por años académicos el número de estudiantes estadounidenses que cursaron estudios en el extranjero.

Una vez que se ha establecido la importancia económica y geopolítica del turismo idiomático para los países, el presente trabajo analiza solamente un flujo estudiantil, el estadounidense, con el fin de ayudar a dimensionar la importancia del turismo idiomático en México. Teniendo en cuenta que México es un país que recibe estudiantes de todo el mundo, se aconseja que se lleven a cabo estudios similares, sobre todo ante el incremento del flujo estudiantil asiático en México, con el fin de tener una perspectiva amplia del tema.

ANÁLISIS DE LOS DATOS DE ESTUDIANTES ESTADOUNIDENSES EN UNIVERSIDADES MEXICANAS

El informe *Open doors* (Institute of International Education, 2022) presenta que, de entre todos los países de habla hispana antes de 2010-2011, México ocupaba el segundo lugar después de España y el primero en América Latina como destino de los estadounidenses para estudiar en el extranjero. La Tabla 1 está elaborada a partir de los datos del Institute of International Education (2022) y exhibe las cifras que a continuación se desglosan. Durante el año académico 2010-2011, en el que se emitió una advertencia de viaje por violencia, hubo 4 167 estudiantes estadounidenses matriculados en algunos cursos oficiales en universidades mexicanas, lo que significó una fuerte disminución del 47% en comparación con el año académico anterior 2009-2010, que exhibió una matrícula total de 7 157 alumnos. Desde entonces, el número de estudiantes matriculados en México disminuyó año con año desde 2011-2012 y 2012-2013 hasta 2013-2014, en el que registró un pequeño aumento. De acuerdo con estas estadísticas, es posible observar que en 2011-2012 el número de estudiantes fue de 3 815, mientras que en 2012-2013 solo había 3 730 estudiantes estadounidenses matriculados en alguna institución de educación superior mexicana, una disminución del 52% en comparación con 2009-2010; y se registró un incremento en el curso 2013-2014 con 4 445, a pesar de ello todavía lejos del máximo histórico registrado en el curso 2005-2006, cuando hubo 10 022 estudiantes. Esto significa que entre los años académicos 2005-2006 y 2009-2010, México fluctuó entre el quinto y el octavo lugar entre los principales destinos de Estados Unidos para estudiar en el extranjero, hasta descender al de-

cimotercer lugar en 2010-2011, una vez que se emitió la primera advertencia de viaje ante el recrudecimiento de la violencia en México. De esta forma, en 2011-2012 y 2012-2013, una vez emitida la alerta de viaje, México ocupó el decimoquinto lugar; en 2013-2014, el decimotercero, y actualmente ocupa el duodécimo lugar. Es decir, México descendió del quinto lugar como destino preferido de los estudiantes estadounidenses en el año académico 2005-2006 al decimoquinto lugar en el año académico 2012-2013. La Tabla 1 presenta el número de estudiantes estadounidenses matriculados en México y los principales países hispanohablantes desde 2005-2006 hasta 2019-2020, mientras que la Tabla 2 registra las fluctuaciones en el puesto que han ocupado esos países entre las preferencias a nivel mundial. Empero, debido a que es importante comparar el desempeño de México contra el de los principales países hispanohablantes, la Tabla 3 incluye las fluctuaciones en los puestos de preferencia de los mayores países hispanohablantes receptores de estudiantes estadounidenses. Las Tablas 2 y 3 muestran que tanto Costa Rica como Ecuador han sido los más beneficiados de las fluctuaciones del número de estudiantes matriculados en México puesto que ambas naciones han aumentado consistentemente su matrícula y es así como Costa Rica ha pasado a ocupar un sólido segundo lugar y Ecuador un cuarto lugar.

Tabla 1 Número de estudiantes estadounidenses inscritos en países de habla hispana

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
España	25,411	25,965	26,480	26,281	26,949	28,325	29,975	31,230	32,411	33,849	19,792
México	7,157	4,167	3,815	3,730	4,445	4,712	5,178	5,736	5,963	6,340	2,999
C. Rica	6,262	7,230	7,900	8,497	8,578	9,305	9,233	8,322	8,681	8,333	3,917
Argentina	4,835	4,589	4,763	4,549	4,301	3,708	3,846	3,422	3,805	3,317	1,920
Chile	3,115	3,280	3,064	2,879	3,333	3,136	2,942	3,073	3,020	3,190	1,332
Ecuador	2,960	3,107	3,572	3,438	3,699	3,746	3,751	4,021	4,055	3,675	1,787
Perú	2,316	2,448	2,680	2,956	3,396	3,481	3,513	3,695	3,939	4,041	1,117

Fuente: Institute of International Education (2022).

Tabla 2. Los principales destinos hispanohablantes de los estudiantes de EE. UU. según el lugar ocupado a nivel mundial.

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
España	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
México	8	13	13	15	13	12	12	12	12	11	12
C. Rica	10	8	8	7	8	8	9	9	9	10	8
Argentina	12	10	10	12	14	18	16	23	22	23	18
Chile	18	19	19	21	21	25	26	25	25	24	24
Ecuador	21	20	20	17	16	17	19	18	16	20	21
Perú	24	26	24	20	19	21	22	21	19	19	27

Fuente: Institute of International Education (2022).

Tabla 3. Los principales destinos hispanohablantes de EE. UU. según el lugar entre los países hispanohablantes.

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
España	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
México	2	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
C. Rica	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Argentina	4	3	3	3	4	5	4	7	6	6	4
Chile	5	5	5	7	7	7	8	8	7	7	6
Ecuador	6	6	6	5	5	4	6	5	4	5	5
Perú	7	7	7	6	6	6	7	6	5	4	7
Cuba	-	-	-	-	-	-	5	4	-	-	-

Fuente: Institute of International Education (2022).

DISCUSIÓN

Según las estadísticas presentadas anteriormente, es un hecho que las advertencias de viaje del Departamento de Estado estadounidense han incidido negativamente en el número de estudiantes que deciden estudiar en México. En primera instancia esa reducción puede parecer menor, pues México pasó de un consistente segundo a un consistente tercer lugar como destino preferido de los estudiantes estadounidenses dentro de los países hispanohablantes e incluso podría interpretarse como una mejoría, ya que durante los tres años académicos 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013 se mantuvo en el cuarto destino dentro de esos mismos países (Tabla 3). Sin embargo, si se analiza el puesto que ocupa México entre todos los países del mundo, se puede tener una mejor perspectiva del declive, ya que pasó del octavo lugar antes de las advertencias de viaje 2009-2010 al duodécimo en los últimos años 2019-2020 (Tabla 2). Otra forma de dimensionar este declive la ofrece el número total de estudiantes que México ha perdido frente a otros países hispanohablantes. Si se comparan los años académicos analizados en este estudio (2009-2010 frente a 2018-2019 —el último antes de la pandemia—), México junto con Argentina han sido los únicos países hispanohablantes que han perdido estudiantes, mientras que España, Costa Rica, Chile, Ecuador y Perú han sido capaces de atraer estudiantes (Tabla 1).

México debe jugar un papel trascendental en la enseñanza del español en el mundo y, en particular, en Estados Unidos, por cinco razones ventajosas con las que ningún otro país hispanohablante cuenta: en primer lugar, es el país con la mayor población hispanohablante en el mundo —una de cada cinco personas que hablan español como lengua materna en el mundo es mexicana— (Brown, 2014; Krogstad, Passel y Noe-Bustamante, 2022). En segundo lugar, es el país de origen de la mayor población migrante e hispanohablante asentada en Estados Unidos —entre el 60 y el 65% de los latinos en Estados Unidos son mexicanos o de ascendencia mexicana— (González-Barrera, 2013). En tercer lugar, la contigüidad geográfica entre México y Estados Unidos —el país que concentra por mucho el mayor número de estudiantes de español, por lo que resulta crucial para el futuro del español como una lengua global—. En cuarto lugar, México es el único país que cuenta con una red de consulados con presencia en los cincuenta estados de Estados Unidos. Finalmente, la relación económica entre Estados Unidos y México, que incrementó exponencialmente el vínculo económico entre la decimocuarta (México) y la primera (EE. UU.) economías más grandes del mundo como resultado de la eliminación de las barreras al comercio y la inversión, mediante el actual tratado comercial conocido como T-MEC en México y USMCA en Estados Unidos.

Pese a estas ventajas recién enumeradas, el Estado mexicano lamentablemente nunca se ha interesado genuinamente en articular una política de impacto inter-

nacional que promueva el idioma español y, por ende, la vasta cultura mexicana. Durante el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), al llegar al poder presidencial un partido diferente al que había gobernado al país desde 1929, se intentó transformar la política cultural en el exterior. De este modo, bajo el mandato del entonces canciller Jorge G. Castañeda, se creó el Instituto México, un organismo descentralizado de la Secretaría de Relaciones Exteriores, con el fin de que este promoviera y difundiera el arte, la cultura, la lengua y la industria cultural en un sentido más amplio (Rodríguez, 2008). A la salida del canciller Castañeda, el nuevo canciller designado, Luis Ernesto Derbez, desmanteló el Instituto. Este fue el último intento de tener una política cultural articulada en el exterior, lo que contribuye a entender que la política cultural del Estado mexicano carece de la continuidad institucional que un país como México requiere.

Es importante contrastar lo que ha sucedido en México en este rubro con lo realizado por el Gobierno español para difundir su activo cultural más importante, la lengua, por medio del Instituto Cervantes (IC), una entidad que cuenta con presencia global mediante las sedes diseminadas por el mundo. Es en este sentido que Villa y del Valle (2015) ha sido crítico del Instituto Cervantes, puesto que su labor se ha centrado en firmar convenios de colaboración con académicos o instituciones latinoamericanos, lo que ha incidido en cierta medida en la renuencia a la creación de instituciones nacionales latinoamericanas de promoción de la lengua, como podrían ser los casos de México, Colombia o Argentina, los países hispanohablantes con mayor número de hablantes.

México podría tener una mejor percepción internacional si difundiera el mejor activo de la diplomacia blanda, en este caso, el idioma español de México como política de Estado. En el plano institucional, el esfuerzo más loable lo ha realizado la UNAM gracias al Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), a las entidades de la misma universidad en Estados Unidos (en San Antonio, Texas, y en Chicago, Illinois) y Canadá (Quebec) y a la presencia mediante convenios con universidades o centros culturales en Los Ángeles, California; en Beijing, China; en Madrid, España; en San José, Costa Rica; en París, Francia; en Londres, Inglaterra; en Tucson, Arizona; en Berlín, Alemania y en Boston, Massachusetts.

Otras instituciones de educación superior de México interesadas en promover el español como lengua extranjera han sido la Universidad Veracruzana, la Universidad de Guadalajara, el Tecnológico de Monterrey, la Universidad de las Américas en Puebla y la Universidad de Guanajuato. El sector privado, mediante algunos institutos que ofrecen clases de español como lengua extranjera, estableció la Asociación Mexicana de Institutos de Español en 2005, con el fin de supervisar y regular las escuelas de idiomas dedicadas a esta labor, la cual actualmente com-

prende catorce escuelas de idiomas dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera.

CONCLUSIÓN

El propósito de esta nota de investigación ha sido explorar la dimensión y las fluctuaciones del turismo idiomático en México de 2010 hasta el comienzo del confinamiento sanitario (COVID-19), con el fin de medir este importante activo geopolítico. Para ello, se analizó la base de datos del Institute of International Education; sin embargo, es recomendable que se realicen trabajos similares en México para analizar los flujos de turismo idiomático que este país recibe, por ejemplo, los grupos asiáticos, europeos y africanos, de tal manera que se pueda comparar si las fluctuaciones encontradas en este estudio son similares.

En el caso específico del presente trabajo, cabe subrayar que en la historia estadounidense la fuente primaria de inmigrantes no había provenido predominantemente de un país contiguo. No obstante, el futuro del idioma español en Estados Unidos es impredecible. A pesar de la enorme cantidad de hablantes en ese país y de su predominio como la lengua extranjera más estudiada en todo el sistema educativo desde la primaria hasta el nivel universitario, hay señales que parecen anunciar que el español podría correr la misma suerte que otras lenguas como el francés, el alemán o el italiano. Por un lado, la población de latinos que nacieron en Estados Unidos aumenta con el consiguiente descenso en el uso del español en casa. En 2021 el 68% del total de los latinos dijo hablar español en casa, con comparación con el 78% que dijo hacerlo en 2010. Pero entre los latinos que nacieron en los Estados Unidos, solo el 55% dijo hablarlo en casa en 2021, contra el 66% que lo hizo en 2010 (Krogstad, Passel y Noe-Bustamante, 2022). Esto está íntimamente relacionado con un descenso en la migración latinoamericana (Brown, 2014), es decir, de hablantes adultos nacidos y educados en español, quienes detienen el proceso de cambio lingüístico intergeneracional y ayudan al mantenimiento del español. Es bien sabido que los inmigrantes llevan un cambio de lengua del español al inglés conforme pasan las generaciones: la primera generación, la que inmigra, habla más español; la segunda generación —la primera nacida en los Estados Unidos— tiende a ser más bilingüe; y la tercera —los nietos de los que inmigraron— tiende a ser más monolingüe en inglés. López, Krogstad y Flores (2018) analizaron el uso del español entre distintas generaciones y descubrieron que, si bien el 85% de la población auto identificada como latina reportó hablar español con sus hijos, esta descendía según las generaciones. Así, el 97% de los que habían nacido en el extranjero hablaba español con sus hijos, pero solo el 71%

de la segunda generación lo hacía y solo el 49% de la tercera. Todo ello confirma un patrón de pérdida de las lenguas minoritarias, mismo que favorece un cambio hacia la lengua mayoritaria en tres generaciones, según lo descubrió Fishman (1964, 2003) desde la mitad del siglo pasado.

Para México, la posibilidad de atraer a la misma cantidad de estudiantes estadounidenses que estaban matriculados en escuelas mexicanas antes del aumento de la violencia en 2010 está íntimamente ligada a un cambio en la percepción de los niveles de inseguridad. Sin embargo, para que esto sea posible, se necesita que el gobierno mexicano articule una política cultural transexenal que vincule las políticas culturales del país con una visión de política cultural en el exterior. La creación de un instituto gubernamental que fomente la lengua y la cultura dotaría de un eje que articularía las diversas iniciativas tanto públicas como privadas. Como se demostró en este artículo, ningún país hispanohablante cuenta con las ventajas geográficas, comerciales y demográficas como las de México para situarse a la vanguardia en lo que refiere al fomento del español en el mundo. Con respecto a esta última razón, la demográfica, es necesario reiterar que México es el país hispanohablante más numeroso del mundo: 27.33% de hispanohablantes nativos son mexicanos, es decir, poco más de 1 de cada 4 hablantes nativos es mexicano (Instituto Cervantes, 2022). Además, posee la población migrante más numerosa en Estados Unidos, un país que al mismo tiempo tiene el mayor número de estudiantes de español. Es esto último lo que podría emprender una enseñanza del español que considere la lengua de las comunidades bilingües que hablan español en Estados Unidos; es decir, que enarbole una didáctica enfocada tanto a los aprendices de segunda lengua como a los hablantes de herencia, ya que la mayoría de ellos, en Estados Unidos, son de ascendencia mexicana (65%). Es una paradoja que, por un lado, el prestigio del español como lengua internacional se deba al número de hispanohablantes en Estados Unidos (Dumitrescu, 2013; Rumbaut y Massey, 2013; Zeigler y Camarota, 2019) —lo que ha creado una necesidad real o supuesta de aprender español y ha colocado a esta lengua como la más estudiada en Estados Unidos— y, por el otro, se estigmatice el repertorio y las prácticas lingüísticas de estas comunidades hispanohablantes (García, 2014; García y Torres-Guevara, 2021). Si el gobierno de México finalmente articulara una visión de enseñanza del español desde una perspectiva del exterior, haría bien en incluir a los hablantes de herencia como una parte central de su razón de ser. Esto es, que atendiera al español de los mexicanos que habitan ambos lados de la frontera.

BIBLIOGRAFÍA

- 2006 The Year of Study Abroad. *Senate Resolution Designating 2006 as the “Year of Study Abroad”*. http://yearofstudyabroad.us/senate_resolution.asp
- Baralo Otonello, M. (2019). El turismo idiomático del español: presente y futuro, *Anuario 2019*, Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/baralo/p02.htm
- Brown, A. (2014). US Hispanic and Asian populations growing, but for different reasons. Pew Hispanic Center, 2014. <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/06/26/u-s-hispanic-and-asian-populations-growing-but-for-different-reasons/>
- Carlos, A. (2014). Mexico “Under Siege”: Drug Cartels or U.S. Imperialism? *Latin American Perspectives*, 41(2), 43–59. <http://www.jstor.org/stable/24575497>
- Commission on the Abraham Lincoln Study Abroad Fellowship Program. (2005). *Global Competence and Needs. One Million Americans studying Abroad*. <https://www.aplu.org/library/global-competence-and-national-needs-one-million-americans-studying-abroad/file>
- Cooper, J. (2018). The United States, Mexico, and the War on Drugs in the Trump Administration. *Willamette Journal of International Law and Dispute Resolution*, 25(2), 234–301. <https://www.jstor.org/stable/26787265>
- Denbaum-Restrepo, N. (2022). The benefits of social interaction and proficiency for foreign language acquisition of Spanish conventional expressions: Evidence from foreign language Spanish learners. *Spanish in Context*, 19(2), 337-360. <https://doi.org/10.1075/sic.18029.den>
- Dumitrescu, D. (2013). El español en Estados Unidos a la luz del censo de 2010: los retos de las próximas décadas. *Hispania*, 96(3), 525-541.
- Fischer, K. (2019). How international education’s golden age lost its sheen. *The Chronicle of Higher Education*. Consultado el 18 de mayo de 2023 en <https://www.chronicle.com/article/how-international-educations-golden-age-lost-its-sheen/>
- Fishman, J. A. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry: A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics* 2(9). 32–70.
- Fishman, J. A. (2003). Who speaks what language to whom and when? En Wei Li (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 95–111). Routledge.
- García, O. (2014). U.S. Spanish and Education: Global and Local Intersections. *Review of Research in Education*, 38, 58–80.
- García, O., y Torres-Guevara, R. (2021). Monoglossic Language Education Policies and Latinx Students’ Language. En J. Sánchez Muñoz, M. Machado-Casas, E.

- G. Murillo Jr. (Eds.), *Handbook of Latinos and Education: Theory, Research, and Practice* (pp. 93-102). Routledge.
- González-Barrera, A. y López, M. H. (2013). *A Demographic Portrait of Mexican-Origin Hispanics in the United States*. Pew Research Center. <https://www.pewhispanic.org/2013/05/01/a-demographic-portrait-of-mexican-origin-hispanics-in-the-united-states/>
- Government of Canada (2023). *Travel advice and advisories for Mexico*. <https://travel.gc.ca/destinations/mexico>
- Guerrero-Rodríguez, P., Anderson, L. L., y Lord, G. (2022). SIFTR-ing through the development of cultural awareness at home and abroad. *Foreign Language Annals*, 55(2), 435-454. <https://doi.org/10.1111/flan.12617>
- Institute of International Education. (2022). *Open doors*. <https://opendoorsdata.org/data/us-study-abroad/all-destinations/>
- Instituto Cervantes. (2022). *El español en el mundo*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf
- Isabelli-García, C., Bown, J., Plews, J., y Dewey, D. (2018). Language learning and study abroad. *Language Teaching*, 51(4), 439-484. doi:10.1017/S026144481800023X
- Jiménez-Ugarte, J. (2006). Diplomacia pública, el caso español. *Política Exterior*, 20(110), 187-196.
- Klassen, G., Ferreira, A. y Schwieter, J. (2021). The role of immersion learning in the acquisition and processing of L2 gender agreement. *Applied Linguistics Review*, 1-23. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0038>
- Krogstad, J. M, Passel, J. S. y Noe-Bustamante, L. (2022). Key Facts About U.S. Latinos For National Hispanic Heritage Month. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2022/09/23/key-facts-about-u-s-latinos-for-national-hispanic-heritage-month/>
- López, M. H., Krogstad, J. M. y Flores. A. (2018). *Most Hispanic parents speak Spanish to their children, but this is less the case in later immigrant generations*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/04/02/most-hispanic-parents-speak-spanish-to-their-children-but-this-is-less-the-case-in-later-immigrant-generations/>
- López-Vega, M. (2019). El futuro de la presencia internacional de la cultura en español. *Anuario 2019*, Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/lopez/p01.htm
- Madrazo, A., Calzada, R. y Romero, J. (2018). La “guerra contra las drogas” Análisis de los combates de las fuerzas públicas 2006-2011. *Política y Gobierno*, xxv(2), 379-402.

- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. *Viajar a México*. <https://www.exteriores.gob.es/Embajadas/mexico/es/ViajarA/Paginas/Recomendaciones-de-viaje.aspx>
- NAFSA. (2003). *Securing America's Future: Global Education for a Global Age*. National Association of Foreign Student Advisers. https://www.nafsa.org/sites/default/files/ektron/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Public_Policy/securing_america_s_future.pdf
- National Archives and Records Administration. (2013). *Remarks by the president to the people of Mexico*. Consultado el 4 de junio de 2023 en National Archives and Records Administration. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/05/03/remarks-president-people-mexico>
- Nye, J. (2017) Soft power: the origins and political progress of a concept. *Palgrave Commun* 3, 17008. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.8>
- Rodríguez, F. (2008), La Diplomacia Cultural de México durante los gobiernos de Vicente Fox y Felipe Calderón. *Reflexión política*, 10(20), 44-56.
- Rumbaut, R. G. y Massey, D. S. (2013). Immigration & language diversity in the United States. *Daedalus*, 142(3), 141-154.
- Suzuki, A. (2022). University students' global citizenship development through long-term study abroad. *Journal of English as a Lingua Franca*, 11(1), 77-88. <https://doi.org/10.1515/jelf-2022-2070>
- U. S. Department of State. (2023). Travel Advisories. Consultado el 7 de septiembre de 2022. <https://travel.state.gov/content/travel/en/traveladvisories/traveladvisories.html/>
- Villa, L. y Del Valle, J. (2015). The Politics of Spanish. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 571-587). Routledge.
- Zalbidea, J., Issa, B. I. y Mandy, F. (2022). Brief but Mighty? Sustained L2 Learning and Perceived Psychobehavioral Benefits After Short-Term Study Abroad. *The Modern Language Journal*, 106(2), 411-428. <https://doi.org/10.1111/modl.12777>
- Zeigler, K. y Camarota, S. A. (2019). 67.3 million in the United States spoke a foreign language at home in 2018. *Center for immigration studies*, 29, 1-7.

Pierre y la Coatlicue: curso en línea de español a través de la cultura mexicana

Pierre and the Coatlicue: Spanish Course through Mexican Culture Online

Sylviane Levy Amselle
sylviane@unam.mx

Dirección General de Cómputo y Tecnologías de Información y Comunicación
Universidad Nacional Autónoma de México

Rosa Esther Delgadillo Macías
rdelgadillo@cepe.unam.mx

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: Se presenta el resultado de la investigación que permitió concebir, diseñar y desarrollar un recurso didáctico para ser utilizado en un curso en línea. El sitio web Pierre y la Coatlicue se diseñó durante la pandemia de COVID-19 a petición del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEPE-UNAM), con la finalidad de apoyar a los profesores en la impartición de cursos de español en línea de los niveles B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

El diseño tecnopedagógico del sitio responde al objetivo de crear un recurso didáctico que tenga la flexibilidad para adaptarse a los diferentes estilos de enseñanza del cuerpo docente y al mismo tiempo que logre capturar el interés del estudiantado y motivarlo en el aprendizaje del español y la cultura mexicana.

Este curso se realizó con base en un CD-ROM desarrollado en 2014, en el cual se relata la historia de Pierre en su recorrido a través de algunos sitios emblemáticos de la Ciudad de México. De este programa se recuperó una serie de animaciones, así como diferentes recursos escritos, visuales e interactivos para ofrecer a cada docente flexibilidad en la manera de organizar sus cursos. Se propone conducir a la comunidad estudiantil a la realización de una serie de proyectos para que

investiguen y profundicen la información presentada en el sitio. Los resultados obtenidos son compartidos y discutidos en línea y en una página de Facebook.

Palabras clave: diseño de cursos; recursos digitales didácticos; enseñanza de lenguas; historia de México; aprendizaje basado en proyectos.

Abstract: The results of the research that allowed to conceive, design and develop a didactic resource are presented to be used in an online course. The website Pierre y la Coatlicue was created during the COVID-19 pandemic, at the request of the Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) of the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), with the aim of supporting teachers in teaching online Spanish courses for levels B1 and B2 of the Common European Reference for Languages (CEFR).

The techno-pedagogical design of the site responds to the objective of creating a didactic resource that has the flexibility to adapt to the different teaching styles of teachers while capturing the interest of students and motivating them to learn Spanish and Mexican culture.

The course's design is based upon a CD-ROM developed in 2014, which tells the story of Pierre in his journey through some emblematic sites in Mexico City. A series of animations were recovered from this format, as well as different written, visual and interactive resources to offer teachers flexibility in the way they organize their courses. Also, it is proposed to lead students to carry out a series of projects so that they investigate and deepen the information presented on the site, to achieve their active participation. The results obtained are shared and discussed online and on a Facebook page.

Keywords: course design; didactic digital resources; language teaching; history of Mexico; project-based learning.

INTRODUCCIÓN

La sociedad global está transformando el desarrollo de programas y métodos basados en la innovación pedagógica mediante el uso de las tecnologías digitales. La introducción de métodos sociales constructivistas ha favorecido el desarrollo de aplicaciones basadas en esta innovación pedagógica.

En la enseñanza de lenguas se han experimentado varios cambios metodológicos, desde el estructural hasta el comunicativo. Hemos visto cómo estos cambios van incorporando aspectos relevantes relacionados con los procesos de adquisición de lenguas, desarrollo de habilidades y actitudes interculturales. Actualmen-

te, en el *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, 2003), se tiene una orientación metodológica centrada en la acción, en la medida en que considera a usuarios y estudiantes que aprenden la lengua, principalmente, como agentes sociales que tienen que llevar a cabo una serie de tareas en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Además, toma en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como una serie de capacidades específicas que cada persona aplica como agente social (MCER, 2021: 37-38).

Considerar a cada estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo nos lleva a proponer una serie de ejercicios y actividades para el desarrollo de habilidades y estrategias. De esta manera, el curso gira en torno a dos columnas fundamentales. Por un lado, los contenidos relacionados con el aprendizaje y, por el otro, el diseño tecnopedagógico.

En este contexto, desde hace algunos años se han desarrollado en el CEPE-UNAM varias aplicaciones cuya finalidad es servir como recurso didáctico a estudiantes y docentes de español y de cultura de los niveles intermedios (B1 y B2 del MCER) utilizando la variante del español de México, como se presenta en *Pierre y la Coatlicue*.

Pierre y la Coatlicue es un CD-ROM realizado en 2014 como un recurso didáctico para apoyar a quienes imparten cursos de español y cultura en el CEPE. Fue diseñado para ser utilizado de manera presencial en un salón de clases provisto de computadoras y proyector.

En esta aplicación se relata la historia de Pierre en búsqueda de la Coatlicue, importante divinidad mexicana, recorriendo diferentes sitios emblemáticos de la Ciudad de México, desde el Zócalo hasta el Museo Nacional de Antropología. La historia se cuenta a través de llamadas telefónicas entre Pierre y los diferentes actores de la historia, en particular Shu, chica a quien Pierre trata de conquistar. Las múltiples locaciones a donde llega Pierre son ilustradas con monumentos históricos del lugar, así como personajes típicos animados de la Ciudad de México. Se incluyen videos de los recorridos por las calles de la ciudad, el diario de campo de Pierre a través de animaciones humorísticas, galería de fotos, canciones mexicanas, textos sobre la historia de México, personajes emblemáticos y leyendas, cursos de gramática, actividades interactivas que acompañan los textos; todos ellos son algunos de los múltiples recursos con los que contaba el profesorado al utilizar este material. Igualmente, utilizaba el correo electrónico de Pierre y su perfil de Facebook para comunicarse con la comunidad estudiantil (Figuras 1 y 2).

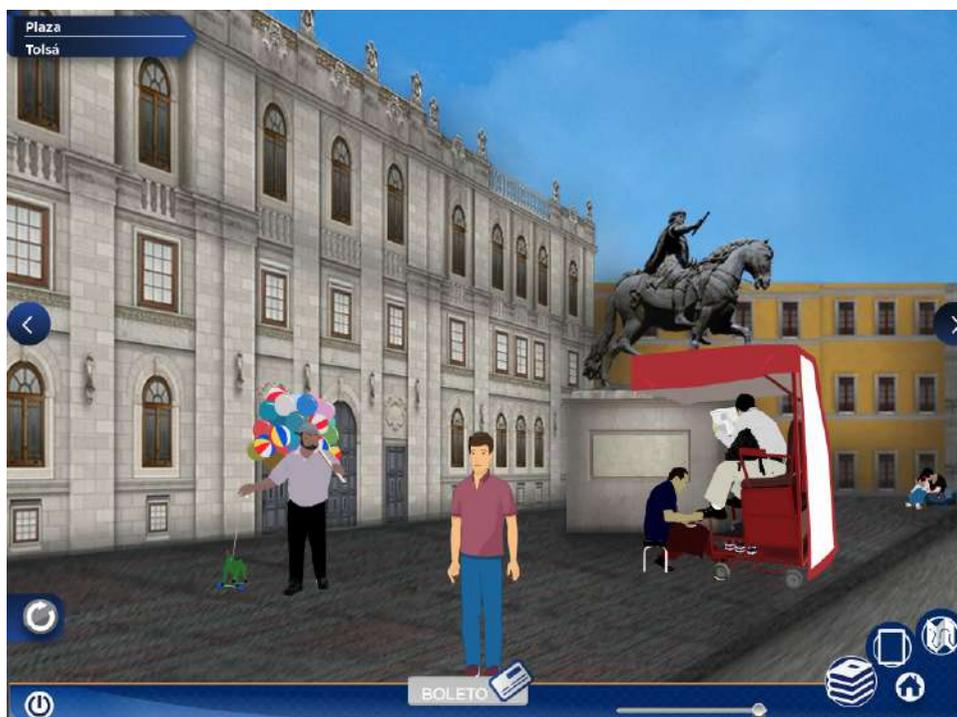


Figura 1. El escenario de la Plaza Tolsá del CD-ROM

Durante la pandemia el CEPE formuló la idea de recuperar parte del material del CD-ROM para realizar un sitio web que apoyara al cuerpo docente en la impartición de los cursos en línea que estaba ofreciendo el CEPE en los niveles B1 y B2 del MCER, propuesta que fue recibida y realizada en la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC).

PROBLEMÁTICA Y LIMITACIONES

Cuando se recibió en la DGTIC la solicitud por parte del CEPE de realizar un sitio web basado en el CD-ROM, el contexto había cambiado completamente desde 2014. Se trataba ahora de desarrollar una aplicación para ser utilizada completamente en línea por docentes y estudiantes, de manera probablemente sincrónica pero no exclusivamente, en el contexto de la pandemia y, quizá, posterior a ella.



Figura. 2. Algunos recursos del CD-ROM.

Como se mencionó, el disco compacto original ofrecía una gran variedad de recursos con la intención de adaptarse a los diferentes estilos de enseñanza de cada docente y de aprendizaje de cada estudiante (Alonso, Gallegos y Honey, 2007). Sin embargo, la aplicación, así como muchos de estos recursos, habían sido programados con el programa Flash y, por lo tanto, son irrecuperables. Si se hubiera querido recrear el CD-ROM original, habría sido necesario volver a programar desde cero en HTML y producir nuevamente la mayoría de los medios para crear el sitio en línea. Llegamos rápidamente a la conclusión de que era imposible, tanto por el trabajo requerido, la falta de tiempo y de recursos humanos y materiales, así como por la diferencia del medio, puesto que no es lo mismo un CD-ROM que un sitio web.

Seleccionamos entonces todo el material que era posible recuperar para desarrollar un sitio web y se rescataron algunas de las ideas centrales bajo las cuales se había desarrollado el CD-ROM:

- Ofrecer múltiples recursos para que la aplicación (sitio web) se pueda adaptar a diferentes estilos de enseñanza.
- Ofrecer recursos que permitan al alumnado ejercitar la lectura, la comprensión oral y la escritura.

- Mantener la linealidad de la aplicación para que docentes y estudiantes sigan un hilo conductor a lo largo del curso, a la vez que puedan acceder a cualquier recurso en el momento requerido.

Entre las consideraciones iniciales, existía también la limitación financiera: a diferencia del CD-ROM original, que había sido financiado,¹ en este caso no se contaba con ningún tipo de apoyo económico, por lo que era necesario reducir al mínimo los costos de producción.

DISEÑO DEL RECURSO DIDÁCTICO DIGITAL

La propuesta que se fue construyendo debía entonces recoger las ideas originales del CD-ROM, pero también considerar que se trataba de un material que se iba a proponer en línea. Sabíamos por experiencia que era indispensable capturar y mantener el interés del estudiante en la lengua y la cultura (Levy y Gamboa, 2013), sobre todo tratándose de un curso en línea.

Con esta intención, además del uso de una estrategia narrativa que había funcionado en el caso de los cursos presenciales, se propuso utilizar una metodología inspirada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para proponer a la comunidad estudiantil desarrollar una serie de proyectos (Cobo y Valdivia, 2017) basados en la información del sitio y en una investigación realizada en Internet, de tal manera que los resultados pudieran ser presentados y discutidos en los cursos en línea y a través de un sitio cerrado en Facebook. Cabe recordar que Cobo y Valdivia (2017) definen el ABP como “una metodología que se desarrolla de manera colaborativa y enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática” (p. 5). Los autores entienden por ‘proyecto’ el conjunto de actividades articuladas entre sí con el objetivo de generar productos, servicios o comprensiones capaces de resolver problemas o de satisfacer necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado (p. 5).

Otro de los retos importantes era el diseño de la presentación de la historia del CD-ROM a través de una aplicación o de un sitio web. Por un lado, había que proponer un diseño gráfico apropiado para contar una historia y, por el otro, era necesario conservar la estructura lineal del cuento permitiendo al usuario acceder a cualquier parte de la historia en todo momento, así como ofrecer los diferentes recursos, textos y actividades interactivas.

¹ Financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) PE401912, DGAPA-UNAM.

Después de revisar el material original, se decidió recuperar del CD-ROM la serie de animaciones compuesta por las diferentes conversaciones telefónicas entre Pierre y los actores del relato, así como los diferentes personajes con los cuales interactúa Pierre en las locaciones que visita. Estas animaciones eran muy importantes, puesto que representaban el hilo conductor de la historia, así como un importante recurso didáctico que permitía al estudiante desarrollar la comprensión auditiva y se podía agregar la transcripción de los diálogos (Figura 3). También fue posible recuperar los textos de historia y de gramática, y se decidió volver a programar las actividades interactivas.

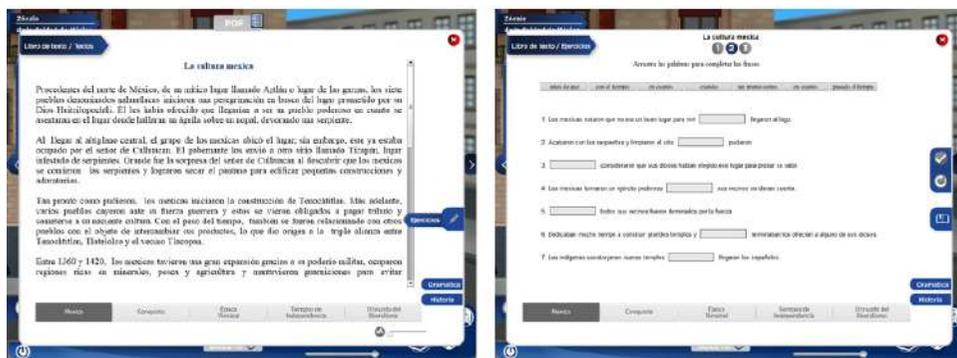


Figura 3. Libro de historia con actividades interactivas en el CD-ROM.

Para promover la interacción con el personaje, se creó un sitio cerrado en Facebook (Figura 4), en el cual se subieron fotografías de las locaciones visitadas por Pierre, los diferentes videos de los recorridos que hace por la ciudad, música mexicana y conferencias ofrecidas por distinguidos expertos sobre algunas de las temáticas abordadas.



Figura 4. Vista del sitio en Facebook

Este diseño se llevó a cabo con el objetivo de ofrecer la mayor cantidad posible de material didáctico e información pertinente alrededor de la historia de Pierre y la Coatlicue, sin condicionar la manera en la que el profesorado los utilizaría.

CONTENIDOS Y ESTRUCTURA

Los contenidos se asocian a temas relacionados con la cultura mexicana y al desarrollo de estrategias para la comprensión de textos. El objetivo general es conducir a la comunidad estudiantil a la práctica de la producción oral y escrita mediante el uso de una aplicación que permite realizar ejercicios de comprensión de textos y de gramática.

Están conformados por cuatro unidades. Cada una de ellas corresponde a uno de los escenarios: el Zócalo, el Templo Mayor, la Plaza Tolsá y el Museo Nacional de Antropología. En cada escenario se presentan al menos tres animaciones, las cuales están a su vez asociadas a unidades temáticas. Cada unidad gira alrededor de un tema determinado por las lecturas que el estudiante tendrá que realizar para identificar funciones comunicativas que tienen que ver con los objetivos específicos del programa. Por ejemplo, ubicar lugares, organizar ideas, etc.

Así, con la variedad de actividades relacionadas con la lectura visual y textual que tiene que realizar, el estudiantado desarrolla estrategias de lectura y escritura.

Cabe mencionar que las actividades se asocian al desarrollo de habilidades lingüísticas: comprensión auditiva y de lectura, a las que se une la comprensión audiovisual. Las producciones oral y escrita ocupan un lugar destacado en este material.

Al respecto, el MCER indica lo siguiente:

La comprensión supone la recepción y el procesamiento de información: poner en funcionamiento los que se consideran esquemas apropiados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en el texto. [...] En las actividades de 'Comprensión visual' (lectura o visionado), el/la usuario/a de la lengua recibe y procesa como material de entrada (*input*) textos escritos o signados por una o más personas. En la 'comprensión audiovisual' el/la usuario/a ve la televisión, un video, una película y utiliza tecnología multimedia con o sin subtítulos, voz en *off* o signación. (MCER, 2003: 59)

Se proporciona este material con el objetivo de que quienes hagan uso de este recurso relaten la historia de Pierre y la diosa Coatlicue. En cada una de las locaciones que visita Pierre se presentan al menos tres diferentes animaciones. Cada

animación está acompañada por una transcripción y diferentes preguntas para asegurar su comprensión. Igualmente, cada una de estas animaciones está acompañada de textos relativos a la locación con diferentes actividades interactivas y la propuesta de una tarea.

Como ejemplo, el primer escenario a donde llega Pierre (Unidad 1) y localiza la placa alusiva al descubrimiento de la Coatlicue está compuesto de cuatro animaciones interactivas que ayudan a la comprensión de los diálogos y amplían la información. Las animaciones, a su vez, están acompañadas de sus respectivas transcripciones y de algunos textos históricos (Tabla 1).

Acciones	Texto que acompaña la acción
Pierre hace un descubrimiento	<i>El descubrimiento de la Coatlicue</i>
Paty explica quién es la Coatlicue	<i>El mito de la diosa Coatlicue</i>
Pierre le hace un ofrecimiento a Shu	<i>La Coatlicue en el contexto del México virreinal</i>
La tía de Pierre le da una noticia	<i>Real y Pontificia Universidad de México</i>

Tabla 1. Ejemplo de textos del primer escenario

DESARROLLO DEL RECURSO DIDÁCTICO DIGITAL

Ante la falta de recursos humanos fue necesario proponer una forma de producción en la cual no fuera necesario contar personal de programación ni de diseño. Se seleccionó la aplicación eXeLearning (Figura 5), la cual posee una serie de características que permite desarrollar una aplicación en código HTML de manera local, integrando imágenes, animaciones y actividades interactivas con un estilo predeterminado que permite prescindir de diseño y programación. Tiene además la ventaja de ser una herramienta muy intuitiva, con una curva de aprendizaje rápi-

do. Esta aplicación se presta particularmente bien para relatar una historia, puesto que permite crear programas educativos con una estructura lineal y jerárquica.

También se integraron contenidos desarrollados con el programa gratuito Lumi, con el cual se pudieron incluir actividades variadas y motivantes. En particular se utilizó con los videos interactivos. Estos videos permiten determinar pausas e incluir actividades interactivas que sirven tanto para explotar la comprensión de los diálogos, como la riqueza de los escenarios.

El uso de eXeLearning permitió una comunicación constante entre el equipo de desarrollo y el profesorado del CEPE para compartir los avances y realizar los cambios sugeridos.

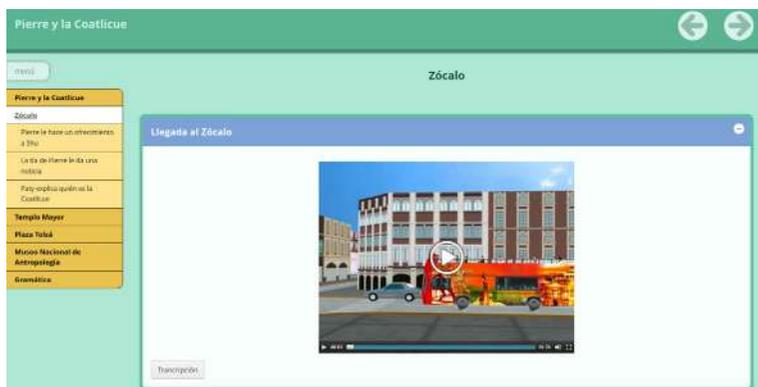


Figura 5. Una interfaz en eXeLearning con el menú principal

Debido al cambio tecnológico en el diseño y desarrollo, la mayoría de los ejercicios interactivos en el sitio son nuevos. El objetivo es ayudar a la comprensión de los textos y permitir al cuerpo de docentes motivar a sus estudiantes, así como permitirles introducir más información.

Finalmente, se sugirió una serie de proyectos para ser desarrollados por la comunidad estudiantil en cada una de las etapas. Basándose en la historia de Pierre, se les propuso investigar algún tema que les permitiera profundizar en la historia y la cultura de México. Se consideró que era una forma de sugerir a los estudiantes buscar información en español en Internet, hablar y escribir en español y presentar el resultado ante el grupo a través de la plataforma Zoom.

EVALUACIÓN DEL RECURSO

Una de las ventajas del desarrollo con eXeLearning fue que pudimos realizar una evaluación con estudiantes y docentes en línea. Esta evaluación se realizó en la

sede de la UNAM en Chicago. El curso tuvo una duración de ocho horas con seis alumnos de niveles B1 y B2 (MCER) y dos profesores. Los profesores compartieron el sitio con los estudiantes y fue interesante observar de qué manera se apropiaron del mismo. Sin que se les dieran explicaciones, encontraron una manera muy dinámica de conducir la clase con una participación muy activa por parte de los alumnos. Gracias a este curso se realizaron algunas adaptaciones. Por ejemplo, a petición de los profesores se ajustaron los proyectos originalmente propuestos a los alumnos y se realizaron algunas correcciones puntuales. Finalmente, se decidió que el curso podía ofrecerse como un curso regular del CEPE para alumnos de B1 a C1 con una duración de dieciocho horas. Se diseñó el temario y se trazaron los objetivos. Posteriormente, el comité académico del CEPE autorizó la impartición del curso.

DESARROLLO FINAL

Ante los resultados positivos del curso piloto, la DGTIC aceptó integrar un diseñador y un programador al equipo de trabajo con la finalidad de cambiar el estilo gráfico del sitio, un trabajo que logró hacerse en dos meses.

Entre los cambios importantes en el diseño, como se puede observar en la Figura 6, el menú se encuentra ahora en la parte superior en vez de la parte izquierda. De esta manera se transmite mejor la linealidad de la historia, a la vez que se puede acceder a cualquier parte del menú en todo momento.

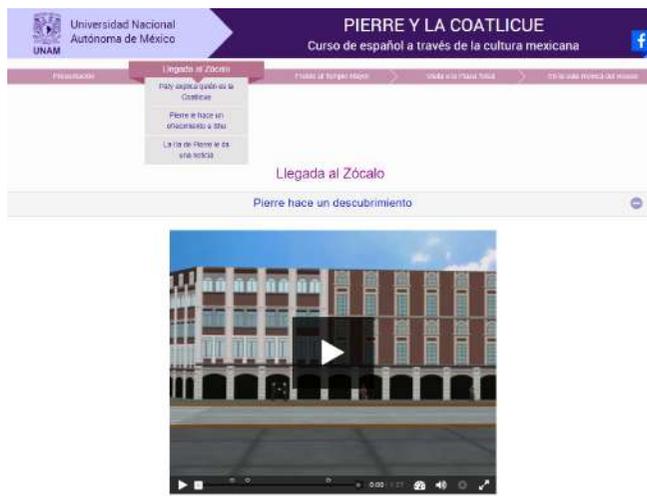


Figura 6. Interfaz final con el menú principal en la parte superior

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

El diseño del curso se realizó desde una perspectiva constructivista (Martín Peris et al. 2008: 127), partiendo de que cada estudiante es un ser proactivo, capaz de ir dando significado al conjunto de referentes culturales presentados en el sistema, lo que le permitirá entender, más tarde, las creencias, símbolos y aspectos de la vida cotidiana del mexicano, objetivo general de este curso.

Para Coll (1989), en el enfoque constructivista el currículo debe establecer una diferencia entre lo que el alumnado es capaz de aprender *solo* y lo que es capaz de aprender con el concurso de otras personas para ubicarse en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1995: 305). El currículo delimita el margen de incidencia de la acción educativa, no para acomodarse a él, sino para hacer progresar a cada estudiante a través de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y para generar nuevas.

Siguiendo a Marta Reyero Saénz (2019: 111), podemos decir que [la]

integración de las TIC en la metodología constructivista es óptima para motivar, crear experiencias y, como resultado conjunto, para enseñar a pensar, enseñar a aprender e incrementar el conocimiento mediante un aprendizaje significativo. A partir de ello, se han recomendado diversas sugerencias metodológicas con el propósito de construir conocimiento en el alumnado, de forma eficaz, mediante el desarrollo de proyectos; y, en estos, se recomienda la integración de las TIC y habilidades útiles para un futuro profesional cuando resulte adecuado.

El hecho de invitar al estudiantado a construir la historia de México a través de los parlamentos de los personajes de la historia y la realización de los ejercicios que se le proponen en cada uno de los textos, le ayuda a hacer preguntas sobre los distintos momentos de la historia de este país, así como a ir construyendo o reafirmado su gramática.

Aunado a lo anterior, consideramos la importancia de las innovaciones tecnológicas digitales basadas en un aprendizaje experiencial, lo cual nos permite dejar de lado los cursos lineales para ofrecer alternativas a docentes y estudiantes de emprender un recorrido por la historia de México en el momento histórico de interés.

Las experiencias de aprendizaje se realizan gracias a la utilización de cada una de las herramientas que conforman el programa. Los textos, imágenes y audios se confeccionaron con la finalidad de que la comunidad estudiantil pueda desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Las herramientas usadas para

el desarrollo del proyecto permiten al alumnado poner en juego estrategias de aprendizaje relacionadas con:

- a. la planificación y control del mismo;
- b. la selección de la información que subyace en los textos propuestos;
- c. el procesamiento y asimilación del sistema de la lengua;
- d. la generalización y formulación implícita o explícita de reglas a partir de la observación;
- e. el uso de la información conocida para extraer o adivinar significados, entre otras.

Mediante los ejercicios cada estudiante va haciendo inferencias, asimilando, almacenando y recuperando información en las tareas de expresión oral y escrita que se le solicitan.

El punto de partida para la elección de los contenidos relacionados con el aprendizaje se basó en el inventario de *Referentes culturales*, “en el que se incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua y con su proyección comunicativa” (Instituto Cervantes, 2006: 366).

La actualización del sistema multimedia interactivo con eXeLearning nos permitió orientar al estudiantado a la integración de los saberes culturales con los lingüísticos, así como llevarlo al desarrollo de los procesos cognitivos como la comprensión, la interpretación y la expresión de esos saberes culturales con la intención de que desarrolle su competencia intercultural.

PLANEACIÓN DEL CURSO

En consonancia con el modelo académico de los cursos de español y cultura mexicana para extranjeros (Samperio, 2020), se diseñó el curso en línea Pierre y la Coatlicue, cuyo objetivo es “dar a conocer algunos aspectos de la historia de México con la finalidad de que el estudiante desarrolle estrategias de aprendizaje y comunicación”. Tiene una duración de dieciocho horas y se enfoca en los niveles de lengua 5 y 6 del CEPE (B1, B2 del MCER). A manera de ejemplo, se presenta el desarrollo de la Unidad 1 en el “Anexo” de este texto.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Dada la flexibilidad del curso, es necesario tener instrumentos de evaluación que permitan no solo al cuerpo docente, sino también al alumnado evaluar la competencia adquirida mediante la realización de actividades y ejercicios con los que cada estudiante tenga la posibilidad de autocorregirse, ya sea volviendo a leer el texto o haciendo una reflexión del porqué de sus respuestas.

En un sistema escolarizado y presencial, el profesorado sirve como mediador y evaluador entre lo aprendido y lo alcanzado por el alumnado. En caso de que el usuario lo haga de manera independiente, tendrá solo la opción de revisar las respuestas a los ejercicios e interpretar el nivel de los logros alcanzados.

En este sentido, lo que se busca es llegar a una evaluación auténtica (Klingler y Vadillo, 2000) que permita a cada estudiante reconocer sus avances en el uso de la lengua al mismo tiempo que identifica rasgos culturales de la cultura meta. Asimismo, a través de la realización de los ejercicios, el alumnado puede descubrir su nivel de avance y el docente puede utilizar estos ejercicios como una forma de evaluación formativa. En la Figura 7 se presenta uno de los instrumentos empleados para la evaluación auténtica.

ASPECTO	CRITERIO:
CONSTRUCCIÓN DE UNA RESPUESTA	El estudiante: <ul style="list-style-type: none">→ Integra información nueva dentro del conocimiento que ya tiene.→ Construye respuestas con base en sus experiencias personales en relación con los textos propuestos.
HABILIDADES INTELCTUALES DE ORDEN SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none">→ Es capaz de hacer paráfrasis a partir de lo escuchado.→ Hace uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.→ Narra las ideas principales o pormenores seleccionados de un texto al que estuvo expuesto a través de la lectura o la narración oral.→ Identifica las categorías gramaticales en los textos.→ Es capaz de producir un texto a partir de la información que se le proporciona.

Fig. 7. Ejemplo de instrumento de evaluación auténtica (basado en O'Malley et al., 1996).

Le y Yee (2020: 2) proponen que

la evaluación formativa (o la evaluación para el aprendizaje) se suele llevar a cabo de manera regular para calibrar el progreso de los y las aprendices mediante observación, pruebas, trabajos. Mientras que las notas de una evaluación sumativa determinan el nivel de competencia o las destrezas finales del alumnado, la evaluación formativa se centra en la interacción y en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, sirve para modificar el contenido y los métodos de enseñanza y mejorar el aprendizaje. En un entorno de aprendizaje a distancia, pueden utilizarse ambos métodos de evaluación formativa, tanto el sincrónico (interacción en tiempo real) como el asíncrono (separado en tiempo y espacio).

En este sentido, podemos mencionar que durante el curso impartido la evaluación formativa se pudo realizar de una manera sistemática de acuerdo a los instrumentos mencionados, asociados a una evaluación auténtica.

EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EL AULA VIRTUAL

Llevar al aula virtual material orientado al desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación a través de la lectura de algunos textos sobre aspectos de la cultura mexicana remite a la búsqueda de actividades comunicativas y estrategias de comprensión.

El curso de Pierre y la Coatlicue, por sus características de diseño y programación, es un material cuya flexibilidad permite al profesorado utilizarlo a partir de la experiencia en la práctica docente en aulas virtuales. Le permite, a través de las actividades, desarrollar estrategias y producir textos a partir de la interacción establecida por docentes y estudiantes.

En el caso del trabajo de experimentación con estudiantes de la sede de la UNAM Chicago, pudimos observar cómo la profesora, con un principio constructivista (Acosta y Boscán, 2012), a partir de la visualización de los videos o de la lectura de los diversos textos, fue guiando el trabajo de los estudiantes a partir de la elicitación de información sobre el tema que se estaba tratando.

La participación activa del estudiantado, generalmente, se refería al desconocimiento del significado de algunas palabras, cuya definición la proporcionaba la profesora la mayoría de las veces. También daba explicaciones gramaticales para aclarar dudas.

Durante la lectura se hacían correcciones de pronunciación. Asimismo, la presentación de ejercicios de vocabulario, de estructuras lingüísticas y de comprensión de la lectura favoreció las explicaciones dadas por la profesora.

Fue interesante observar cómo se establecía el diálogo a partir de las dudas del grupo de estudiantes quienes, de manera implícita, al realizar las actividades y los ejercicios, estaban desarrollando estrategias para identificar: lugares, tiempo y causa; el tema por el contexto; acciones de los personajes; palabras clave en el diálogo; expresiones para referirse a lugares y para organizar ideas; hacer inferencias sobre el significado de las palabras y describir espacios físicos.

Este diálogo también se observó en el grupo de Facebook, donde el grupo de estudiantes pudo ver un video, acompañado de música mexicana, con los recorridos de Pierre por la Ciudad de México. Un estudiante comentó sobre una pintura con una interpretación contemporánea de la Coatlicue que se estaba exhibiendo en el Museo Nacional de Arte Mexicano en Chicago, lo cual contribuye a mostrar el interés existente por la cultura mexicana.

La evaluación del curso tuvo un carácter formativo y giró en torno a la realización de un proyecto por unidad. Asimismo, pudimos observar durante el curso que los estudiantes lograron integrar información nueva dentro del conocimiento que ya tenían sobre temas de la cultura mexicana. Pudieron construir respuestas con base en sus experiencias personales con relación a los textos propuestos. Fueron capaces de hacer paráfrasis a partir de lo escuchado y de hacer uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación. Pudieron narrar las ideas principales o secundarias seleccionadas de un texto al que estuvieron expuestos e identificaron las categorías gramaticales en los materiales proporcionados. Finalmente, fueron capaces de producir un texto a partir de la información dada en otras fuentes.

CONCLUSIONES

La pandemia y el aislamiento nos obligaron a repensar la forma de transmitir conocimientos que, si bien son importantes para la comprensión de una cultura, muchas veces, por su tratamiento en el aula, no motivan al alumnado. Si partimos del hecho de que los estudiantes extranjeros han desarrollado competencias instrumentales como las habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, estaremos en el camino adecuado. Es así como, a través de Pierre y la Coatlicue, proponemos innovar un modelo tradicional de la enseñanza del español como lengua extranjera a partir del uso de una plataforma que permita al estudiante ir construyendo una visión cultural de México, al mismo tiempo que transfiera sus estrategias de lectura y audición. La metodología empleada está ba-

sada en una innovación tecnológica que permite al estudiantado, en primer lugar, comprender lo escrito y, después, interpretar lo que le rodea a partir de las diferentes escenas que viven el personaje Pierre y su novia.

El diseño tecnopedagógico utilizado resultó adecuado para motivar al estudiantado y mantener su interés. Igualmente, la diversidad de recursos ofrecidos al cuerpo docente le permitió adecuar el recurso a su estilo de enseñanza. Actualmente el sitio se encuentra en <https://ava.cepe.unam.mx/pierre/> en la modalidad de libre acceso.

El desarrollo del sitio nos dejó una gran enseñanza. La programación realizada con eXeLearning se convirtió en una buena guía para que el diseñador y el programador pudieran desarrollar el sitio. También representó un excelente medio de comunicación entre el cuerpo docente del CEPE y el equipo de desarrollo para que ambas partes entendieran lo que estaban proponiendo y se pudiera integrar toda la información. La facilidad para programar y hacer cambios con eXeLearning y Lumi permitió desarrollar el sitio rápidamente y realizar todas las modificaciones sugeridas hasta lograr un sitio funcional para ser utilizado como programa piloto y, a la vez, cumplir con el objetivo del proyecto: concebir, diseñar y desarrollar un recurso didáctico.

La impartición del curso también mostró las bondades del recurso y favoreció no solo la evaluación formativa, sino también el conocimiento de aspectos gramaticales.

Estamos convencidas de que este proceso es muy interesante para desarrollar sitios web educativos, sobre todo para instituciones con bajo presupuesto, además de que permite contar con un material que integra imágenes, videos, textos y actividades que favorecen el aprendizaje significativo del estudiantado. Finalmente, queremos subrayar que el traslado tecnológico nos permitió rescatar un recurso didáctico: el CD-ROM Pierre y la Coatlicue.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, S. y Boscán, A. (2012). Estrategias cognoscitivas para la promoción del aprendizaje significativo de la Biología, en la Escuela de Educación. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 14(2): 175 - 193 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990392>
- Alonso, C., Gallegos, D. y Honey, G. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones El Mensajero.

- Cobo Gonzáles, G. y Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Instituto de Docencia Universitaria, Pontificia Universidad Autónoma del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170374>
- Coll, C. (1989). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Paidós.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2000). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. McGrawHill.
- Le Thu Huong y Yee Ki Au (2020). *¿Cómo puede contribuir la evaluación formativa digital a monitorizar el aprendizaje del alumnado durante y después de la era COVID-19?* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/blog/como-puede-contribuir-la-evaluacion-formativa-digital-a-monitorizar-el-aprendizaje-del>
- Levy, S. y Gamboa, F. (2013). Quality Requirements for Multimedia Interactive Informative Systems. *Journal of Software Engineering and Applications*, 6, 416-425 <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=35253>
- Martín Peris, E., et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.
- MCER. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2003). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- MCER (2021). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: volumen complementario. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm
- O'Malley, J. y Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers*. Wesley.
- Reyero Sáenz, M. (2021). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 12, 111-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6775566>
- Samperio, L.M. (Coord.) (2020). *Curso de Español y Cultura Mexicana para Extranjeros. Modelo académico*. Manuscrito no publicado. CEPE, UNAM.
- Vigotsky, L. (1995). La educación de las formas superiores de la conducta. En *Obras escogidas*, vol. 3. Visor.

ANEXO

Contenido

Zócalo: El descubrimiento de la Coatlicue

Pierre le hace un ofrecimiento a Shu: La Coatlicue en el contexto del México virreinal

La tía de Pierre le da una noticia: Real y Pontificia Universidad

Paty explica quién es la Coatlicue: El mito de la diosa Coatlicue

El Zócalo

1ª sesión

Duración: dos horas en línea y una hora de trabajo individual y cooperativo.

Actividades:

- Visión del video: *Llegada al Zócalo*.
- Interacción: ejercicios de comprensión.
- Lectura: texto *Descubrimiento de la Coatlicue*.
- Realización de ejercicios de comprensión.
- Producción oral: explicar cómo fue el descubrimiento de la Coatlicue.
- Producción escrita: al final de esta etapa, cada estudiante tendrá que entregar una tarea. Para realizarla, debe buscar en Internet datos sobre el Palacio Nacional. Allí se encuentra Pierre. Se le pide al estudiante que escriba lo que considera que representa el Palacio Nacional para la sociedad mexicana. Deberá realizar una presentación con ayuda de algún programa de cómputo que deberá contener al menos un minuto de video en el que aparezca el estudiante hablando y cinco láminas con

textos e imágenes. Cuando termine de grabar el video, deberá enviarlo al Facebook de Pierre y la Coatlicue. Disponible en: <https://www.facebook.com/groups/1370368633314406>

Pierre le hace un ofrecimiento a Shu

2ª sesión

Duración: dos horas en línea y una hora de trabajo individual y cooperativo.

Actividades:

- Visión del video: *Llamada de Pierre a Shu*.
- Interacción: ejercicios de comprensión.
- Lectura: texto *La Coatlicue en el contexto del México virreinal*.
- Realización de ejercicios de comprensión.
- Producción oral: descripción de la escultura de la Coatlicue.
- Producción escrita: describir a la Coatlicue (enviar el texto al Facebook de Pierre).

La tía de Pierre le da una noticia

3ª sesión

Duración: dos horas en línea y una de hora trabajo individual y cooperativo.

Actividades:

- Visión del video: *Llamada de la tía a Pierre*.
- Interacción: ejercicios de comprensión.
- Lectura: texto *Real y Pontificia Universidad de México*.

- Realización de ejercicios de comprensión.
- Producción oral: descripción de la Real y Pontificia Universidad de México.
- Producción escrita: describir la arquitectura y rasgos particulares de la universidad que aparece en el video (enviar el texto al Facebook de Pierre).

Paty explica quién es la Coatlicue

4ª sesión

Duración: dos horas en línea y una hora de trabajo individual y cooperativo.

Actividades:

- Visión del video: *Pierre llama a su prima Paty*.
- Interacción: ejercicios de comprensión.
- Lectura: texto *El mito de la Coatlicue*.
- Realización de ejercicios de comprensión.
- Producción oral: explicar quién fue la Coatlicue.
- Producción escrita: describir las características del Palacio Nacional (enviar el texto al Facebook de Pierre).

Proyecto Final

El estudiantado tendrá que tomar en cuenta la siguiente consigna: “Pierre Cartier Bresson está en Facebook. Acaba de escribir en su muro solicitando tu apoyo para encontrar una tienda donde pueda comprar una pulsera para Shu. Ayúdalo enviándole la localización. Organízate con tus compañeros de equipo para encontrar alguna joyería cercana”.

Tender puentes de reciprocidad global en tiempos de pandemia: Diseño e implementación de un programa internacional de aprendizaje-servicio virtual (APSV)

**Building bridges of global reciprocity in times of pandemic: Design
and implementation of an international virtual service-learning (VSL)
program**

Juan Carlos Rocha Osornio
juancarlos.rochaosornio@utoronto.ca
University of Toronto

Daniela Maldonado Castañeda
daniela.maldonado@mail.utoronto.ca
University of Toronto

Resumen: El presente artículo describe el diseño e implementación de un programa internacional de aprendizaje-servicio virtual (APSV) planteado a partir de una pedagogía crítica comprometida con la comunidad (Daigre, 2000; Mitchell, 2008). Pese a las expectativas y retos, nos propusimos explorar la posibilidad de traspasar las barreras geográficas a través de la tecnología, con la finalidad de que estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), nivel B2-C1 del MCER, interactuaran y aprendieran con socios comunitarios localizados en el extranjero (Colombia, en específico). De esta manera, se dio paso a la creación de un salón de clases global con el que se intentaron contrarrestar los efectos negativos producidos por el distanciamiento social causado por la pandemia de COVID-19. Concluimos mencionando algunas de las contribuciones de poner en marcha un proyecto de aprendizaje-servicio en un contexto digital como una forma de tender puentes de reciprocidad global.

Palabras clave: aprendizaje-servicio virtual (APSV); español como lengua extranjera (ELE); pedagogía crítica del aprendizaje-servicio; efectos de COVID-19 en la educación; aprendizaje experiencial.

Abstract: This article describes the design and implementation of an international virtual service-learning program (VSL) through critical pedagogy engaged with the community (Daigre, 2000; Mitchell, 2008). Despite the expectations and challenges, we set out to explore the possibility of crossing geographical barriers through technology, so that students of Spanish as a foreign language (SFL), B2-C1 level of the CEFR, would interact and learn with community partners located abroad (Colombia, specifically). In this way, the creation of a global classroom was born with which an attempt was made to counteract the negative effects produced by the social distancing caused by the COVID-19 pandemic. We conclude by mentioning some of the contributions of implementing a service-learning program in a digital context as a way of building bridges of global reciprocity.

Keywords: virtual service-learning (VSL); Spanish as a foreign language (SFL); critical service-learning pedagogy; effects of COVID-19 in education; experiential learning.

INTRODUCCIÓN

A más de tres años de iniciada la pandemia de COVID-19, las consecuencias que de ella han derivado en el plano educativo han sido vastas. La estrepitosa aparición del letal virus a finales de 2019 movilizó a la comunidad académica para encontrar soluciones que nos permitieran acoplarnos mejor a una nueva realidad que, pese al ya imperante uso de las TIC desde la invención de Internet, probó ser insuficiente para lidiar con todos y cada uno de los retos nacientes. Y es que, desde el principio, el traslado de lo que solíamos hacer de manera presencial al entorno virtual exigió tener una visión más aguda y crítica sobre los alcances de las nuevas tecnologías,¹ tal y como fue en el caso de los proyectos de aprendizaje-servicio a través de la virtualidad: “supone un paso más y requiere pensar el proceso de aprendizaje no como trasposición del presencial, sino reflexionar expresamente cómo sería su desarrollo en un ambiente virtual, en el que se plasma la singular y permanente continuidad *online-offline*” (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020, p. 187).

Sin embargo, en medio del caos que la pandemia creó y el aislamiento social que nos hizo recluarnos en nuestros hogares a trabajar, se crearon las condiciones que nos ayudaron a experimentar con nuevas formas de instrucción, particularmente en lo que atañe a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE),

¹ Así se pudo constatar en la mesa redonda organizada por la American Association of Teachers of Spanish & Portuguese, sección Ontario, Canadá, el día 20 de agosto de 2020. (Cap. ON AATSP, 25 de agosto de 2020).

desde una perspectiva que incentivara no solo el desarrollo de la competencia comunicativa y el aprendizaje autónomo, sino la capacidad de reflexionar a través de una pedagogía crítica comprometida con la comunidad (Daigre, 2000; Mitchell, 2008). Nos referimos concretamente a la metodología conocida como aprendizaje-servicio en un contexto digital, o aprendizaje-servicio virtual (APSV).² Si bien su uso ya comenzaba a figurar en el entorno educativo antes de la pandemia, no fue sino hasta que ocurrió el llamado “mayor movimiento *online* de la historia de la educación” (Gangwani y Alfryan, 2020), cuando se comenzó a difundir y adaptar a diferentes contextos educativos, tal y como lo fue en nuestro caso.

Así pues, el propósito de este artículo es exponer la manera en que nos dimos a la tarea de diseñar e implementar un programa de aprendizaje-servicio virtual para brindar a nuestros estudiantes la posibilidad de interactuar y aprender con hablantes nativos de español, a pesar del distanciamiento social. Optamos por la investigación social que nos permite reflexionar y buscar alternativas de solución para optimizar nuestra práctica docente (Bausela Herreras, 2004). Nuestra pregunta de investigación implícita es esta: ¿podrá funcionar un salón de clases global apoyado por la tecnología?

En primer lugar, comenzaremos hablando sobre los antecedentes y el marco teórico del aprendizaje-servicio presencial, seguido por la logística del proceso de selección, las expectativas creadas, la evaluación llevada a cabo y dos de los retos afrontados: la falta de experiencias similares y la falta de interacción social física. Por último, a manera de conclusión, mencionaremos algunas de las contribuciones de poner en marcha un proyecto de aprendizaje-servicio en un contexto digital como una forma de tender puentes de reciprocidad global. En este sentido, nuestro trabajo pretende adherirse a la todavía limitada bibliografía relacionada con el tema para continuar explorando las posibilidades que las nuevas tecnologías son capaces de brindar. De esta forma, podremos hacer frente a los nuevos paradigmas educativos y a la necesidad de hacer cada vez más asequible el aprendizaje experiencial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE).

² Nos basamos en la definición de Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2020): “El APSV integra las tecnologías en su diseño y desarrollo posterior; apoyándose en los recursos digitales que nos facilita este medio” (p. 183).

ANTECEDENTES

Desde el año 2017, y con el objetivo de practicar y mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en un ambiente real y significativo, en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Toronto, Canadá, se dio pie a la creación de un programa para vincularlos con organizaciones comunitarias locales cuyo foco fuera la población de habla hispana (Visconti - A&S News, 2018, noviembre 6). Con ello se pretendía, además, desarrollar una relación recíproca de cooperación en la que ambos, estudiantes y socios comunitarios, pudieran beneficiarse mutuamente y alcanzar objetivos en común.

Desde entonces, más de sesenta estudiantes han participado en diferentes proyectos, como la organización del festival argentino de cine a través del [Consulado de Argentina en Toronto](#), la enseñanza de fotografía y tecnologías digitales a adultos mayores auspiciada por [Collective65](#), la elaboración de un calendario a través del proyecto [Cuéntame](#) de [L@tinas en Toronto](#) (en el que se da testimonio de las diferentes olas de inmigrantes que han poblado Canadá desde el siglo XIX), un programa de tutorías y mentorías dirigido a niños de origen hispanohablante a cargo de Teach2learn, la comunicación en español de las redes sociales del [Hispanic Canadian Heritage Council](#), un taller dirigido a la comunidad transexual facilitado por la [Parroquia San Esteban](#), e incluso la elaboración de productos alimenticios de origen latinoamericano con [ChocoSol Traders](#), solo por mencionar algunos de los socios comunitarios con los que nuestros estudiantes han trabajado de manera presencial desde la fundación de nuestro programa de aprendizaje-servicio.

MARCO TEÓRICO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PRESENCIAL

Según las últimas cifras publicadas por Statistics Canada con base en el censo poblacional de 2021, se reveló que el español se ubica entre las tres lenguas extranjeras con mayor crecimiento, particularmente en la provincia de Ontario, donde se ubica la Universidad de Toronto (The Bridge Canada, 2022). Alrededor de 242 855 personas hablan español, es decir, 1.7% de la población. Por ello, y conscientes de la necesidad de ir más allá de los confines tradicionales de instrucción, nos abocamos a diseñar un programa curricular que “diera a los estudiantes la oportunidad de aplicar las herramientas y el conocimiento adquirido en el salón de clases en situaciones de la vida real” (Barski y Núñez, 2020, p. 305). Los objetivos de nuestro curso al adoptar la metodología de aprendizaje comprometido con la comunidad (CEL, por sus siglas en inglés)³ han sido los siguientes:

³ *Community-engaged learning.*

- Comprender el trasfondo sociocultural de la comunidad hispana en Toronto y sus alrededores.
- Practicar el idioma español en una situación de la vida real.
- Desarrollar fuertes lazos con la comunidad hispana local.
- Fomentar la confianza de los estudiantes en sí mismos.

Cada uno de ellos ha sido pensado en relación directa con una visión integradora del aprendizaje, es decir, con la necesidad de ligar los objetivos académicos del curso mismo (en este caso la clase de Español Avanzado, nivel B2-C1 del MCER) con el componente CEL, como una manera de poder asegurar el éxito de la experiencia (Duncan y Kopperud, 2008). De ahí la planificación para que se pudiera fomentar la competencia comunicativa en un ambiente que permitiese, al mismo tiempo, forjar nexos con una comunidad de hablantes nativos de español en un país predominantemente anglófono.

El aprendizaje-servicio (*service-learning* en inglés y al que nos referiremos como componente o metodología CEL a lo largo de este artículo)⁴ es considerado un enfoque pedagógico en el que los alumnos aprenden al mismo tiempo que se involucran en tareas y acciones comunitarias (Lewis y Niesenbaum, 2005). Por ende, es una forma de aprendizaje experiencial en el que se “combina la colaboración, el conocimiento y la acción para mejorar la vida de los miembros de una comunidad y fomenta el compromiso cívico” (Pak, 2020).⁵ Sus beneficios han sido ampliamente documentados en el salón de clases de LE desde finales del siglo pasado y hasta la actualidad, particularmente en lo que concierne al incremento de los niveles de motivación (Hellebrandt y Varona, 1999; Hellebrandt, Arries y Varona, 2003; Wurr y Hellebrandt, 2007), el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural (Barreneche, 2011; Beebe y DeCosta, 1993; Darías et al., 1999; Grabois, 2007; Hale, 1999; Jorge, 2003; Mullaney, 1999; Navarro, 2012; Varas, 1999; Olazagasti-Segovia, 2003; Overfield, 1997; Salgado-Robles, 2014), las mejoras en la expresión escrita (Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000), así como la capacidad de fomentar el compromiso y retención del alumnado al ser considerada una pedagogía de alto impacto educacional (Kuh, 2008).

⁴ Preferimos el uso del término *community-engaged learning* (aprendizaje comprometido con la comunidad) debido a que la palabra *servicio* puede implicar una relación jerárquica entre la comunidad y los estudiantes (Osa-Melero, Fernández y Quiñones, 2019).

⁵ Traducción de los autores.

LOGÍSTICA DEL PROCESO DE SELECCIÓN

Es importante destacar que, dadas las limitantes para poder encontrar suficientes socios comunitarios, tuvimos que adoptar un riguroso sistema de selección en el que solamente 15 estudiantes como máximo pudieran participar cada año académico. Con ello también quisimos dejar en claro que el componente CEL engloba un alto sentido de responsabilidad. Por esta razón, fue necesario exigir una nota de por lo menos 70/100 como promedio mínimo al final de la primera parte del año académico,⁶ así como la redacción de una carta escrita en la lengua meta (español) en la que se expusieran las razones por las cuales los estudiantes querían participar en el programa (véase figura 1).

Si bien los beneficios de poner en marcha un programa de aprendizaje-servicio pueden ser amplios para los estudiantes (según las últimas investigaciones ya mencionadas), no podemos dejar de lado la enorme carga de trabajo que proyectos de esta envergadura pueden representar para quienes deciden emprenderlos y que precisamente nosotros mismos atestiguamos:⁷ establecer y retener socios comunitarios con quienes se pueda establecer una relación adecuada de reciprocidad (Long y Macián, 2008), obtener el debido apoyo económico por parte de la institución (Barreneche y Ramos-Flores, 2013) y, sobre todo, contar con el tiempo extra que debe destinarse al proyecto (Montooth y Fritz, 2006) no es tarea fácil.⁸

Principalmente, la selección se hizo considerando cuán conscientes estaban los estudiantes del elemento de reciprocidad, principal motor de los proyectos de aprendizaje-servicio (Sigmon, 1979; Kahlke y Taylor, 2018), pues nuestro objetivo era que ambos (socios y estudiantes) se beneficiaran de manera equitativa de la experiencia, dado que en las últimas investigaciones realizadas al respecto se ha identificado un vacío profundo al asumir erróneamente que los beneficios para los socios comunitarios son obvios, sin considerar el costo laboral y hasta económico que para ellos puede llegar a representar la participación en estos proyectos (Cruz y Giles, 2000; Bushouse, 2005; Worrall, 2007; Tryon, 2008; Lear y Sánchez, 2013).

⁶ El curso está dividido en dos partes: semestre de otoño (septiembre a diciembre) y semestre de primavera (enero a abril).

⁷ En este sentido, se diseñó un sistema de trabajo en equipo donde el autor 1 fungió como el fundador y coordinador del programa CEL. Por su parte, la autora 2 tomó bajo sus riendas el cargo de facilitadora del programa. De no haber sido así, no habiéramos sido capaces de darles la oportunidad de participar a más de sesenta estudiantes.

⁸ También es importante lo señalado por Knouse y Salgado-Robles (2015) respecto a que no debemos asumir que todos los socios comunitarios interactúan en español solo porque su enfoque principal sea la comunidad hispana.



Community-Engaged Learning

DEL LIBRO A LA COMUNIDAD
TU OPORTUNIDAD DE VIVIR EL ESPAÑOL FUERA DE CLASE.

ENVÍA TU CARTA DE INTENCIÓN A
juancarlos.rochaosornio@utoronto.ca
CC daniela.maldonado@mail.utoronto.ca

Fecha límite: Noviembre 26, 5pm (EST)
Explica en tu carta por qué quieres ser parte del CEL

Formato de la carta: documento de Word, 1 página máximo, espacio doble, Times New Roman 12, escrita en español.

Department of Spanish and Portuguese

Figura 1
Cartel de la convocatoria del programa CEL virtual 2021-2022

Posteriormente, a los estudiantes aceptados se les comunicó que para participar deberían, además, asistir obligatoriamente a la sesión de orientación organizada con el apoyo del [Centre for Community Partnerships](#) (CCP) de la Universidad de Toronto, ente encargado de gestionar oficialmente la vinculación de los participantes con los socios comunitarios. En caso de que alguien no pudiera asistir, nos vimos en la penosa necesidad de rechazar su solicitud, en vista del carácter legal que un programa de aprendizaje-servicio presupone para la Universidad. Durante la orientación, los socios comunitarios presentaron el trabajo de sus organizaciones, se repartieron diferentes formularios exigidos por el CCP para ser firmados⁹ y, al final, a los estudiantes se les pidió que seleccionaran, en orden de interés, tres de los proyectos con los que más les gustaría trabajar. Por nuestra parte, hicimos todo lo posible por vincularlos con el trabajo de la organización que más les había llamado la atención, aunque en algunas ocasiones no fue enteramente posible, dado el limitado número de participantes que cada socio comunitario estaba dispuesto a aceptar. En promedio cada uno se comprometía con alrededor de dos a tres estudiantes.

EXPECTATIVAS DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO VIRTUAL (APSV)

La decisión de llevar a cabo el componente CEL en línea estuvo enmarcada por ciertas expectativas. De entrada, nos propusimos explorar la posibilidad de traspasar las barreras geográficas para que nuestros estudiantes trabajaran con socios comunitarios localizados en el extranjero (Colombia, en específico) y de esta manera se replicara un salón de clases global. Nuestra decisión fue impulsada al haber obtenido una beca interna de la Universidad de Toronto conocida como [Global Classrooms Funding Initiative](#),¹⁰ cuyo propósito principal es internacionalizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje mediante la combinación de colaboraciones globales e interculturales a través de la tecnología. Además, se pretende ofrecer un complemento rentable para la movilidad de estudiantes y con ello alentar el intercambio internacional y los programas de estudio en el extranjero. Precisamente, la movilidad virtual se presenta como una de las ventajas de poner en marcha proyectos de APSV, tal y como especifican Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2020, p. 188): “Adoptar este enfoque permite el acceso y el in-

⁹ Concretamente dos: 1) carta para los socios comunitarios (*Process for Workplace Insurance for Postsecondary Students on Unpaid Work Placements*) y 2) carta de entendimiento para los estudiantes (*Workplace Safety and Insurance Board or Private Insurance Coverage for Students on Unpaid Placements*).

¹⁰ Agradecemos el generoso apoyo económico de esta beca, que nos permitió gestionar el pago de honorarios a los socios comunitarios, así como premiar a las cinco mejores presentaciones en video al final del año académico.

tercambio entre estudiantes de diferentes nacionalidades sin necesidad de una presencialidad en un entorno geográfico determinado”.

Por otro lado, con este “salón de clases global” esperábamos que nuestros estudiantes ampliaran su mirada sobre el idioma español, la región de América Latina y el trabajo en equipo, ya que, como expone el informe especial de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), la región enfrenta la pandemia desde una posición más débil que el resto del mundo, dada la imperante desigualdad económica y social. En este sentido, el beneficio que dichas organizaciones podrían tener al trabajar con nuestros estudiantes era muy significativo, pues apuntábamos a la búsqueda de la justicia social en el contexto global de la pandemia, no solo porque los socios fueran de América Latina, sino porque estos también tienen un impacto directo en comunidades en situación de vulnerabilidad).

Precisamente, la justicia social es uno de los elementos constitutivos de la metodología aprendizaje-servicio (Delve, Mintz y Stewart, 1990; Jacoby, 1996; Rosenberger, 2000; Wade, 2000; Warren, 1998), aunque es importante aclarar que no siempre existen las condiciones propicias para su desarrollo. Tan es así que a menudo se ha criticado esta metodología (en su vertiente tradicional) por considerarse carente de una visión crítica al perpetuar roles y estereotipos fundamentados en relaciones de poder jerárquicos, es decir, se le toma como una mera prestación de un servicio o, inclusive, como una especie de voluntariado (Brown, 2001; Butin, 2005; Cipolle, 2004; Marullo, 1999; Robinson 2000a, 2000b; Walker, 2000).

Con base en esta objeción, consideramos indispensable que nuestro proyecto CEL virtual tomase en cuenta una perspectiva crítica del aprendizaje-servicio, en lugar de un enfoque tradicional:

Una pedagogía crítica del aprendizaje-servicio va más allá de simplemente hacer un servicio en relación con el contenido académico de un curso para desafiar a los estudiantes a articular sus propias visiones para una sociedad más justa e investigar y contemplar acciones que impulsen a la sociedad a enfocar su atención en ellas. (Mitchell, 2008, p. 56)¹¹

Con esto, tanto estudiantes como socios comunitarios estarían en una mejor posición de asumir una responsabilidad enfocada en el cambio social, esto es, en una experiencia que alentara “la inclusividad, equidad, y respeto” (Saltmarsh et al., 2009).¹² Sin embargo, se trata de un proceso que toma tiempo y que se extiende

¹¹ Traducción de los autores.

¹² Traducción de los autores.

más allá de un semestre universitario (Mitchell, 2008). Afortunadamente, y como se puede constatar desde finales del siglo XX, cada vez más son las universidades las que “tienen el deber de conectar sus vastos recursos con problemas sociales para transformar el campus en ‘escenarios para la acción’” (Boyer, 1996, 32).¹³ La Universidad de Toronto se suma a esta tendencia y prueba de ello es su plan académico 2020-2025, en el que el aprendizaje experiencial se presenta como una de sus prioridades (University of Toronto Faculty of Arts & Science, s/f).

Asimismo, y en vista de que nuestro programa de aprendizaje-servicio sería completamente virtual, fue necesario ajustar nuestras expectativas en comparación con las que solíamos tener de la modalidad presencial. En primer lugar, esto implicó seleccionar a los socios comunitarios con base en las necesidades de la clase y, sobre todo, el papel de la tecnología, en la medida en que se pretende:

que los estudiantes no sólo desarrollen sus competencias en un entorno virtual, atendiendo problemas y necesidades reales, sino que se abran a una reflexión más amplia sobre las posibilidades humanizadoras y de relación en estos nuevos entornos mediados por las tecnologías. (García-Gutiérrez, Izquierdo-Montero y Ruiz-Corbella, 2021, p. 12)

Por tal razón, se consideró la carga horaria con la que nuestros estudiantes iban a trabajar y que durante el semestre (doce semanas) equivaldría a aproximadamente veinte horas de trabajo, es decir, a un promedio de una o dos horas por semana (diez horas menos comparadas con las del programa presencial). En segundo lugar, se pensó en socios establecidos en Colombia debido a que se ubican en la misma zona horaria que Toronto (GTM-5) y también a que el país se ha convertido en uno de los destinos favoritos para aprender español en los últimos años. Esto se debe a la iniciativa del Gobierno nacional del presidente Juan Manuel Santos a través de programas como Spanish in Colombia, lanzado por el Instituto Caro y Cuervo (Radio Nacional de Colombia, 2013).

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO VIRTUAL (APSv)

En lo que a la evaluación se refiere, optamos por seguir el enfoque de reflexión, tan característico de los proyectos de aprendizaje-servicio (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Jacoby y Associates, 1996); no obstante, insistimos en la perspectiva crítica como una manera de resaltar el valor de reflexionar sobre la experiencia, sobre los retos a los que se enfrentarían los estudiantes y, por supuesto, sobre su propia contribución enfocada desde un punto de vista que permitiese observar el avance

¹³ Traducción de los autores.

en la competencia lingüística a través de la expresión escrita y oral. De igual manera, fue importante considerar una visión afectiva del aprendizaje que los motivara y alentara a sentirse más cómodos al interactuar con hablantes nativos del español, aspecto difícil de replicar en un salón convencional de LE. Fue así como tomamos la decisión de evaluar el componente CEL mediante dos reflexiones escritas, una presentación en video y la realización de veinte horas de trabajo con los socios comunitarios. Cabe destacar que en el CEL presencial no habíamos usado la presentación en formato de video como forma de evaluación. Sin embargo, en este caso decidimos incluir el formato audiovisual con el fin de que los estudiantes pudieran mostrar sus habilidades orales, así como el uso de las TIC para exponer lo que habían hecho ante los socios comunitarios. En vista de que mucho de lo que hicieron los estudiantes con los socios comunitarios en el CEL virtual (como veremos más adelante) supuso el uso directo de las TIC, el formato de video les permitió mostrar más ampliamente lo que habían hecho a lo largo del programa; algo que se veía un poco limitado en la reflexión escrita. Al respecto, el resultado de la inclusión del formato de video fue muy positivo: los estudiantes fueron muy creativos en sus presentaciones y no solo mostraron lo que hicieron ante sus socios comunitarios, sino que también reflexionaron sobre ello y sobre la experiencia que tuvieron de forma oral, apoyándose en las ventajas que brinda el formato audiovisual. Un comparativo de la evaluación del curso Español Avanzado en el programa CEL frente al programa regular se muestra en la figura 2.

COURSE EVALUATION

OPTION 1: REGULAR PROGRAM

4 Term Tests	40%
Oral Test 1	10%
Oral Test 2	10%
Composition 1	5%
Composition 2	7%
Composition 3	8%
Composition 4	10%
Active Participation	10%

OPTION 2: COMMUNITY-ENGAGED LEARNING PROGRAM

4 Term Tests	40%
Oral Test 1	10%
Composition 1	5%
CEL Reflection Paper 1	7%
CEL Reflection Paper 2	8%
CEL Video Presentation	10%
CEL Placement	10%
Active Participation	10%

Figura 2

Evaluación del curso Español Avanzado del año académico 2021-2022 en el programa regular y en el programa CEL

La evaluación de las reflexiones escritas estuvo basada en una rúbrica de evaluación que tomó en cuenta los siguientes parámetros:

1. Gramática y lengua
2. Calidad y contenido
3. Organización y desarrollo
4. Límite de palabras
5. Vocabulario y estilo

Por su parte, la evaluación de la presentación oral se evaluó con base en:

1. Contenido
2. Pronunciación y claridad
3. Efectividad comunicativa
4. Fluidez
5. Precisión de vocabulario
6. Precisión gramatical
7. Complejidad gramatical

LOS SOCIOS COMUNITARIOS

Antes de que nuestro programa CEL virtual comenzara de manera oficial (en enero de 2022), se procedió a organizar una sesión de orientación, durante la cual los diferentes socios comunitarios (tres en total) expusieron sus proyectos e invitaron a los estudiantes a participar (nueve en total). A continuación haremos una breve sinopsis del impacto que tuvieron los proyectos de los socios comunitarios con los que se trabajó:

- [Primed Community](#): los alumnos se encargaron de formar *storytellers* de la enseñanza de inglés a las comunidades en situación de vulnerabilidad de las comunas¹⁴ de la ciudad de Medellín.

¹⁴ Las comunas de Medellín son zonas en las que habitan comunidades en situación de vulnerabilidad debido a la historia de violencia, guerra y narcotráfico en Colombia. La comuna 13, en especial, fue considerada como una de las zonas más peligrosas en el mundo durante las décadas de 1980 y 1990 por la violencia de las organizaciones de tráfico de drogas. Durante la década del 2000, la comuna 13 sufrió la violencia de las intervenciones militares del Estado colombiano. Desde entonces, ha tenido una transformación en donde la comunidad ha participado en numerosos proyectos artísticos y culturales. Hoy en día, es un lugar turístico en el que miembros de la misma comunidad muestran la transformación del barrio y la historia de este. Los proyectos de Primed Community han tenido mucho impacto y beneficiado a la comunidad y a su nuevo turismo.

- [Jóvenes creadores del Chocó](#): se crearon espacios de formación artística y cultural para niñas, niños, adolescentes y jóvenes afrodescendientes en condiciones de riesgo y alta vulnerabilidad del departamento colombiano del Chocó.
- [Casa Cultural de Potosí](#): organización cultural y artística creada por y para los miembros del barrio Potosí, en Bogotá, un barrio reconocido por el Estado como una zona de alta vulnerabilidad, pobreza y segregación (Herrera y Chaustre, 2012).

Ahora bien, es importante señalar los retos a los que nos enfrentamos al implementar el componente CEL en un contexto digital por encima de los beneficios extraídos. Mencionaremos dos de ellos.

Reto 1: falta de experiencias similares

El primero tiene que ver con la falta de experiencias similares de cooperación internacional de nuestros socios comunitarios, sobre todo a través de lo virtual. Esto tuvo un impacto evidente en la logística y la metodología en el trabajo con los estudiantes. No obstante, la ausencia de un modelo logístico o metodológico por parte de los socios comunitarios fue precisamente lo que los llevó a encontrar nuevas formas de cooperación. Por otra parte, esto permitió que los estudiantes desarrollaran su autonomía y los impulsó a volverse aprendices activos con el poder de proponer iniciativas propias y solucionar problemas. Por ejemplo, la Casa Cultural de Potosí decidió seguir la pedagogía que ha sido la ruta y el eje central del barrio desde su fundación, es decir, la pedagogía de la educación popular y comunitaria descrita por teóricos como Paulo Freire,¹⁵ a quien Crabtree (2008) y Deans (1999) consideran como uno de los principales protagonistas de la teoría del aprendizaje-servicio. Con estas ideas en mente, los miembros de la Casa Cultural de Potosí querían que los estudiantes, en primera instancia, conocieran más sobre su barrio y el papel que ellos como socios comunitarios ejercían. Todo esto con la finalidad de que los participantes del componente CEL propusieran iniciativas propias y ayudaran a desarrollarlas de manera autónoma e independiente. Fue así como los estudiantes canadienses se abocaron a leer algunos libros y artículos sobre el barrio Potosí e, inclusive, algunos de ellos se animaron a leer textos

¹⁵ En este tipo de educación, las relaciones son horizontales y se considera el contexto social de las comunidades. Para más información, véanse de este autor *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1968) y *Pedagogía de la autonomía* (1996).

sobre educación popular. Asimismo, se les presentó la oportunidad de hablar a través de WhatsApp y videollamadas con líderes del barrio Potosí (por ejemplo, madres comunitarias y profesores), lo que indudablemente sirvió para afinar la expresión oral y comprensión auditiva.

Con esta inmersión cultural y lingüística, los estudiantes propusieron iniciativas teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad y sus propias habilidades, tales como la creación de un video musical de una canción de rap hecha por los jóvenes del barrio (en colaboración con la Casa Cultural), la organización de clases de inglés en línea para niños del barrio, así como la ayuda para redactar propuestas a fin de solicitar becas gubernamentales que les permitieran emprender nuevos proyectos. De manera particular, destacamos aquí una campaña de *crowdfunding* (financiamiento colectivo en línea) con la que se buscaba ayudar a la renovación del parque infantil de la Casa Cultural. Por todo esto, lo que en un principio parecía un reto, terminó convirtiéndose en una oportunidad de crear un modelo de trabajo con los estudiantes, a la vez que se tuvo en cuenta las ideas de educación que han guiado al barrio Potosí.

Aunque los otros dos socios comunitarios trabajaron con nuestros estudiantes de manera más “tradicional” en el sentido de proponer áreas específicas en las que los estudiantes podrían trabajar con el fin de aportar en aquello que las organizaciones más necesitaban (por ejemplo, en la traducción al inglés de documentos y páginas web; en ideas para contenido en redes sociales; en el apoyo a programas en desarrollo, como el de Storytellers en el caso del socio comunitario Primed Community), algo interesante que ocurrió fue que los estudiantes participaron de manera activa más allá de las tareas o áreas en las que se les propuso colaborar. Por ejemplo, en el caso del trabajo con los Jóvenes Creadores del Chocó, los estudiantes propusieron iniciativas distintas de las que les fueron asignadas para trabajar en cuanto entraron en contacto directo con la organización y la comunidad.

De manera espontánea, al tener este contacto directo y al empezar a trabajar en tareas y áreas propuestas por el socio comunitario, los estudiantes supieron identificar otras áreas y tareas en las que podían contribuir, y, a partir de ello, crearon sus propias iniciativas. Un caso que evidencia lo anterior es la propuesta de uno de los estudiantes de ofrecer clases virtuales de francés enseñadas y dirigidas por él mismo para los jóvenes de la comunidad y los miembros de la organización. Esta idea surgió debido a que el estudiante leyó y escuchó en sus primeras interacciones con la comunidad y el socio comunitario que la organización viajaría a París, Francia, para participar en un festival internacional en el que mostrarían su trabajo. El estudiante, que tenía conocimientos de francés, vio en este viaje una oportunidad para colaborar de manera directa ofreciendo una serie de clases virtuales de francés de nivel básico para que quienes viajaban a París en

representación de la organización aprendieran algunas frases útiles para comunicarse y supieran un poco más de la cultura francesa. Estas clases fueron todo un éxito. El estudiante diseñó un programa adaptado a las necesidades específicas para el viaje con la organización, el cual incluía, entre otros elementos, frases básicas para presentarse en francés, diálogos y palabras clave para preguntar por direcciones y precios de productos, así como un componente cultural de cosas importantes para tener en cuenta al viajar a Francia.

A pesar de que el estudiante nunca había dado clases de francés (ni de ninguna otra lengua) y menos aún lo había hecho en español, supo utilizar su conocimiento no solo del francés, sino de lo que había aprendido y visto en sus clases de español en la universidad, para crear las suyas. Con lo anterior, el estudiante pudo trasladar su experiencia como aprendiente de español y proponer un programa que se adaptara a las necesidades específicas del socio comunitario. Asimismo, buscó el consejo y opinión de sus profesores de español para diseñar los detalles del curso y fue capaz de estar a la par en la conversación con sus profesores para discutir los retos y expectativas de sus clases. A pesar de que la organización presentó una metodología y unas tareas y áreas específicas para que los estudiantes colaboraran, ellos también pudieron plantear iniciativas gracias a la carencia de un modelo metodológico fijo y preestablecido. De hecho, como lo muestra este ejemplo, las primeras tareas que se les asignaron les permitieron conocer más del trabajo de la organización e interactuar más con la comunidad; así, a partir de allí, pudieron observar y diseñar iniciativas como esta.¹⁶

Valga decir aquí que, en los ejemplos descritos, el cometido de tener una perspectiva crítica en nuestro proyecto de aprendizaje-servicio resultó más que obvio y ayudó a cimentar la búsqueda por la justicia social. Los estudiantes pudieron tener un papel más activo gracias a que no hubo un modelo estático en la metodología y el desarrollo del proyecto, sino que se les permitió contribuir de acuerdo con su conocimiento, experiencia previa, aptitudes, habilidades y aquello que observaran en su interacción con los socios comunitarios.

Cabe resaltar que, a fin de que los estudiantes pudieran crear sus propias iniciativas en pro de las organizaciones y las comunidades con las que trabajaron, fue necesaria una inmersión no solo con las organizaciones, sino también con los miembros de la comunidad. A partir de esta experiencia, consideramos que el formato virtual permitió una interacción más rápida y directa con las organizaciones y las comunidades que la que ocurría en el formato presencial. En el formato presencial, los estudiantes solían hacer aportes en las tareas y áreas que se les indicaba, sin que fueran iniciativas propias. Esto tiene como posibles causas tanto

¹⁶ En este enlace se puede ver un ejemplo de las clases creadas por el estudiante: https://docs.google.com/presentation/d/1cVTnQUOM0JZbbNziePG-rQ2B2dYxjVueUVzqUsHzU6c/edit?usp=share_link

el hecho de que, en lo presencial, los estudiantes no tenían la misma interacción con los miembros de la organización y las comunidades como la diferencia entre una metodología preestablecida en el formato presencial en contraposición con una metodología incipiente en el formato virtual, la cual, desde su origen, incluyó a los estudiantes como sujetos activos capaces de proponer, diseñar y hacer aportes de forma directa con las organizaciones. Este reto dio entonces paso a nuevas posibilidades de interacción y trabajo con los estudiantes.

Reto 1 y la barrera del idioma: una inmersión total en la lengua meta

Además de lo anterior, un elemento que acentuaba este primer reto es que dos de los socios comunitarios no tenían ningún integrante que hablara inglés. Los estudiantes que habían participado con anterioridad en el componente CEL con organizaciones hispanas en Toronto (de manera presencial) tenían la facilidad de que, al estar en Canadá, algún miembro de la organización podía hablar inglés cuando fuera necesario. Sin embargo, a pesar de esta situación, pudimos ver que el reto se convirtió en un beneficio para los estudiantes, pues dio pie a una inmersión total en español y, dicho sea de paso, en un español más “real” y “coloquial” del que habían aprendido en sus clases formales de lengua. Asimismo, y aunque al principio la imposibilidad de recurrir al inglés creó inquietudes e inseguridad en los estudiantes, al final resultó ser un elemento positivo que les permitió mejorar sus habilidades lingüísticas. Por ejemplo, como una idea conjunta entre ellos y la Casa Cultural, decidieron escribir un diccionario¹⁷ colectivo con las definiciones de palabras y expresiones más comunes que los estudiantes canadienses no entendían en su entorno y que más se usaban en las interacciones con los miembros del barrio Potosí y la Casa Cultural. Con ello no solo aprendieron palabras nuevas, sino que tomaron un papel activo en su propio aprendizaje al esforzarse por encontrar su significado, pues nunca preguntaron lo que significaban o su traducción, sino que lo descifraron a partir del contexto en el que las escuchaban. Así pues, los estudiantes aprendieron más sobre la organización y su contexto al conocer más del idioma español y, de esta manera, pudieron utilizar las palabras y expresiones aprendidas en sus conversaciones posteriores con personas de la comunidad. Además, el objetivo de los estudiantes al hacer este diccionario consistió también en crear un documento que sirviera como punto de partida en la interacción futura de otros estudiantes que participaran en el componente

¹⁷ Por ejemplo, *compa* (compañero), *rumba* (fiesta), *listo* (ok), *dizque* (supuestamente). El documento completo puede consultarse en el siguiente enlace: https://docs.google.com/document/d/1SOggZP-BZOzX_XXomUv8VmKwjwxCwzV9Lf-eM0DTtoCZE/edit

CEL. En resumen, el reto de la inmersión completa en español se convirtió en una oportunidad para que los estudiantes trabajaran de manera colectiva y tomaran un papel activo en su propio aprendizaje: activaron su autonomía para crear una iniciativa que no solo los beneficiara a ellos, sino también al socio comunitario.

Reto 2: falta de interacción social física

El segundo reto que queremos mencionar tiene que ver con la falta de interacción social física entre los socios comunitarios, la comunidad y los estudiantes, la cual preveíamos que se acentuaría con el formato virtual. No obstante, para nuestra sorpresa, hubo un mayor impacto en la relación que establecieron los estudiantes con las organizaciones. Contrario a lo esperado, el formato en línea les permitió a ambas partes relacionarse de modos distintos a los que solían recurrir en la modalidad presencial, lo que, como hemos mencionado con anterioridad, permitió a los estudiantes desarrollar un papel más activo. Por esta razón, los estudiantes lograron crear un lazo más fuerte con los socios comunitarios y se sintieron realmente parte de las iniciativas que desarrollaron. Además de los ejemplos mencionados anteriormente, el caso del proyecto de *crowdfunding* —al que aludimos líneas arriba— es evidencia clara de esto. El estudiante que lo creó hizo uso de lo que había aprendido sobre el barrio Potosí, de sus competencias digitales y de sus habilidades comunicativas en inglés y en español para crear y divulgar el proyecto.

Al terminar el año académico y la participación en el componente CEL, la campaña no había recaudado todos los fondos que se esperaban. Sin embargo, dicho estudiante quiso continuar con ella a pesar de que ya se había terminado su participación oficial en cuanto a los requisitos exigidos por el curso de Español Avanzado. Esta campaña tuvo un momento crucial después de que el proyecto finalizó, cuando él mismo la divulgó por todos los medios posibles. De esta manera, no solo alcanzó la meta de la recaudación de fondos, sino que la superó; es más, decidió donar lo que había ganado para un concurso¹⁸ del componente CEL que premió a las cinco mejores presentaciones finales de los estudiantes, pues, en sus propias palabras, sentía que no hubiera podido haber hecho el trabajo premiado de no haber sido por lo que la comunidad le había enseñado.

Finalmente, es importante mencionar que más allá del dinero recaudado, lo que ocurrió con esta iniciativa durante y después del proyecto muestra que los estudiantes tejieron fuertes lazos con las organizaciones y las comunidades con

¹⁸ Cada uno de los ganadores recibió una tarjeta con un valor de \$100 CAD para adquirir productos de la librería de la [Universidad de Toronto](#). Agradecemos la generosidad de los fondos a la beca Global Classrooms Funding Initiative.

las que interactuaron. La experiencia que se inició como parte del curso continuó aún después de haberse terminado, pues en la actualidad varios de los estudiantes siguen involucrados en las iniciativas de los socios comunitarios, algunas de las cuales fueron creadas por los propios participantes. Asimismo, estos siguen en contacto directo gracias a las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. Así pues, es importante señalar el importante papel de la tecnología como mediador, ya que, en la mayoría de los proyectos de aprendizaje-servicio presencial que se han estudiado, esto no suele suceder: “la mayoría de los estudiantes no continúan trabajando con sus socios comunitarios después de que finaliza el curso” (Abbott y Lear, 2010: p. 232).¹⁹

CONCLUSIONES: CONTRIBUCIONES DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN UN CONTEXTO DIGITAL

En este artículo, hemos presentado el diseño y puesta en práctica de un programa de aprendizaje-servicio virtual (APSV) dirigido a estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), nivel B2-C1 del MCER, en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Toronto, durante el ciclo escolar 2021-2022. A través de este programa, tuvimos la oportunidad de tender puentes de reciprocidad global en tiempos de pandemia que nos hicieron salir de nuestra zona de confort al experimentar con nuevas formas de instrucción. Así, se demostró el alcance de la virtualidad como vehículo de mediación para llevar a cabo un aprendizaje experiencial y comprometido con la comunidad, pero desde un enfoque crítico. Pese a los retos que enfrentamos, dicha metodología permitió la creación de un salón de clases global donde se eliminaron las barreras de la presencialidad para dar paso a una inmersión completa en la lengua meta en un contexto real y significativo. Destacamos, además, la lucha por la justicia social al cooperar directamente con países que han sido más afectados por el COVID-19 (Colombia, en específico), así como el impacto directo que los socios comunitarios participantes tienen en sus comunidades.

Por último, deseamos subrayar el papel activo de los estudiantes, quienes, a pesar de la virtualidad, pudieron generar un lazo estrecho con las organizaciones con las que colaboraron, al mismo tiempo que se sintieron parte esencial de las iniciativas que ellos mismos propusieron. Al respecto, nos atrevemos a plantear que esta situación pudo haberse originado en virtud de la posibilidad que la tecnología brinda para conectar a los seres humanos de manera inmediata. Es posible, además, que con los nuevos mecanismos de sociabilización que han

¹⁹ Traducción de los autores.

emergido en los últimos años (tales como las redes sociales), los participantes (jóvenes estudiantes de entre veinte y veintitrés años) se hayan sentido más cómodos interactuando en el ciberespacio que de manera presencial. También podemos aludir al factor de la motivación, que puede acrecentar el deseo de continuar trabajando con los socios comunitarios para poder visitarlos en persona en un futuro. Sin lugar a dudas, este escenario los impulsaría a seguir estudiando la lengua y a darse cuenta de todos los beneficios de convertirse en ciudadanos verdaderamente competentes, tanto lingüística como interculturalmente, en español.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, A., y Lear, D. (2010). The Connections Goal Area in Spanish Community Service-Learning: Possibilities and Limitations. *Foreign Language Annals*, 43(2), 231-245. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01076.x>
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. UCLA Higher Education Research Institute.
- Barski, E., y Núñez, C. (2020). Service-Learning as part of the L2 Spanish Classroom in Canada. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 81(1), 303-319. <https://doi.org/10.25145/j.recaesin.2020.81.20>
- Barreneche, G. I. (2011). Language Learners as Teachers: Integrating Service-Learning and the Advanced Language Course. *Hispania*, 94(1), 103-120.
- Barreneche, G. I., y Ramos-Flores, H. (2013). Integrated or Isolated Experiences?: Considering the Role of Service-Learning in the Spanish Language Curriculum. *Hispania*, 76(4), 884-891.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Beebe, R. M., y De Costa, E. M. (1993). Teaching Beyond the Classroom: The Santa Clara University Eastside Project-Community Service and the Spanish Classroom. *Hispania*, 76(4), 884-891.
- Boyer, E. L. (1996). Scholarship of Engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11-20.
- Brown, D. M. (2001). *Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning Community Partnerships Based in Critical Pedagogy*. Corporation for National Service.
- Bushouse, B. K. (2005). Community Nonprofit Organizations and Service-Learning: Resource Constraints to Building Partnerships with Universities. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 32-40.

- Butin, D. W. (2005). Preface: Disturbing Normalizations of Service-Learning. En D. W. Butin (ed.), *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions* (pp. vii-xx). Palgrave Macmillan.
- Cap. ON AATSP. (2020, agosto 25). La enseñanza de ELE en la educación digital: experiencias y recomendaciones [Video]. Youtube. <https://youtu.be/5C0-kVjQ3YM>
- CEPAL. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del covid-19: efectos económicos y sociales. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45337>
- Cipolle, S. (2004). Service-Learning as Counter-Hegemonic Practice: Evidence pro and con. *Multicultural Education*, 11(3), 12-23.
- Crabtree, R. D. (2008). Theoretical Foundations for International Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 18-36.
- Cruz, N. L., y Giles, D. E. (2000). Where's the Community in Service-Learning Research? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Spec. Issue, 28-34.
- Daigre, E. (2000). Toward a Critical Service-Learning Pedagogy: A Freirean Approach to Civic Literacy. *Academic Exchange Quarterly*, 4(4), 1-10.
- Darias, T., Gómez, A., Hellebrandt, J., Loomis, A., Orendain, M., y Quezada, S. (1999). Community Video: Empowerment Through University and Community Interaction. En E. Zlotkowski (ed. serie) y J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. American Association for Higher Education's Series on Service-Learning in the Disciplines (pp. 149-169). American Association for Higher Education.
- Deans, T. (1999). Service-learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6(1), 15-29.
- Delve, C. I., Mintz, S. D., y Stewart, G. M. (1990). Promoting Values Development Through Community Service: A Design. En C. I. Delve, S. D. Mintz y G. M. Stewart (eds.), *Community Service as Values Education* (pp. 7-29). Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Duncan, D., y Kopperud, J. W. (2008). *Service-learning companion*. Houghton Mifflin.
- Gangwani, S., y Alfryan, L. H. (2020). Impact of Online Teaching Strategies on Student Engagement in Higher Education During Global Lockdown in Riyadh. *Academy of Strategic Management Journal*, 19(6), 1-11.
- García-Gutiérrez, J., Izquierdo-Montero, A., y Ruiz-Corbella, M. (2021). El Aprendizaje-Servicio virtual: una propuesta innovadora desde su institucionalización en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 8-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2241>

- Grabois, H. (2007). Service-Learning Throughout the Spanish Curriculum: An Inclusive and Expansive Theory-Driven Model. En A. J. Wurr y J. Hellebrandt (eds.), *Learning the Language of Global Citizenship: Service-Learning in Applied Linguistics* (pp. 164-189).
- Hale, A. (1999). Service Learning and Spanish: A Missing Link. En J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. American Association for Higher Education (pp. 9-31).
- Hellebrandt, J., Arries, J., y Klein, C. (eds.). (2003). *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Professional Development Series Handbook*, vol. 5. Heinle.
- Hellebrandt, J., y Varona, L. T. (1999). *Construyendo puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. American Association of Higher Education.
- Herrera, M. C., y Chaustre A. (2012). Violencia urbana, memoria y derecho a la ciudad: experiencias juveniles en Ciudad Bolívar. *Pro-Posições, Campinas*, 23(1), 65-83. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100005>
- Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. Jossey-Bass.
- Jorge, E. (2003). Dialogue and Power: Collaborative Language Curriculum Development. En C. Klein (ed. serie) y J. Hellebrandt, J. Arries y L. T. Varona (eds. vol.), *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Professional Development Series Handbook*, vol. 5. (pp. 17-28). Heinle.
- Kahlke, R.M., y Taylor, A. (2018). Community Service-Learning in Canada: One Size Does Not Fit All. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning* 4(1), 1-18. Doi: doi.org/10.15402/esj.v4i1.305
- Knouse, S. M., y Salgado-Robles, F. (2015). Expanding the Community and Enhancing the Experience: The Dual University Model and Web 2.0 Technologies in a Spanish Community Service-Learning Course. *JLTL. The Journal of Language Teaching and Learning*, 2, 54-73.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiences as a source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kuh, G. D. (2008) *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Association of American Colleges and Universities.
- Lear, D. W., y Sánchez, A. (2013). Sustained Engagement with a Single Community Partner. *Hispania* 96(2), 238-251. [doi:10.1353/hpn.2013.0040](https://doi.org/10.1353/hpn.2013.0040).
- Lewis, T. L., y Niesenbaum, R. A. (2005). Extending the Stay. Using Community-Based Research and Service Learning to Enhance Short-Term Study

- Abroad. *Journal of Studies in International Education*, 9(3), 251-264. <https://doi.org/10.1177/1028315305277682>
- Long, D., y Macián, J. (2008). Preparing Spanish Majors for Volunteer Service: Training and Simulation in An Experiential Course. *Hispania*, 9(1), 167-175.
- Marullo, S. (1999). Sociology's Essential Role: Promoting Critical Analysis in Service-Learning. En J. Ostrow, G. Hesser y S. Enos (eds.), *Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology*. American Association of Higher Education.
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14, 50-65.
- Montooth, L. J., y Fritz, C. A. (2006). Challenges of Service-Learning in Tennessee 4-H Youth Development: A Delphi Study. *Journal of Agricultural Education*, 47(3), 94-104.
- Mullaney, J. (1999). Service-Learning and Language Acquisition Theory and Practice. En E. Zlotkowski (ed. serie) y J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds. vol.), *Construyendo puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. American Association for Higher Education Series on Service Learning in the Disciplines (pp. 49-60). Stylus.
- Navarro, S. A. (2012). Conversing in Spanish at a Seniors Center: A Brief Experience of Community-Based and Foreign-Language Learning. *Sino-US English Teaching*, 9(10), 1590-1600.
- Olazagasti-Segovia, E. (2003). Second Language Acquisition, Academic Service-Learning, and Learner's Transformation. En J. Hellebrandt, J. Arries, y L. Varona (eds), *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Professional Development Series Handbook*, vol. 5 (pp. 5-16). Heinle.
- Osa-Melero, L., Fernández, V., y Quiñones, S. (2019). Building Bridges and Creating Pathways: A Mixed Methods Study of Community-engaged Learning in Foreign Language Pedagogy. *Hispania*, 102(3), 357-372. <https://www.jstor.org/stable/26867507>
- Overfield, D. (1997). An Approach to Service in the Foreign Language Classroom. *Mosaic*, 4(2), 11-13.
- Pak, C. (2020). Exploring the Long-term Impact of Service Learning: Former Students of Spanish Revisit their Community Engagement Experiences. *Hispania*, 103(1), 67-85. <https://doi.org/10.1353/hpn.2020.0004>
- Radio Nacional de Colombia. (2013). Instituto Caro y Cuervo lanza iniciativa Spanish in Colombia. <https://www.radionacional.co/cultura/instituto-caro-y-cuervo-lanza-iniciativa-spanish-colombia>

- Robinson, T. (2000a). Service Learning as Justice Advocacy: Can Political Scientists Do Politics? *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 605-612.
- Robinson, T. (2000b). Dare the School Build a New Social Order? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 142-157.
- Rosenberger, C. (2000). Beyond Empathy: Developing Critical Consciousness Through Service Learning. En C. R. O'Grady (ed.), *Integrating Service Learning and Multicultural Education in Colleges and Universities* (pp. 23-43). Lawrence Erlbaum.
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 183-198. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Saltmarsh, John, et al. (2009). *Democratic Engagement White Paper*. New England Resource Center for Higher Education.
- Salgado-Robles, F. (2014). Desarrollo de la competencia estratégica oral en español como segunda lengua mediante el aprendizaje-servicio en el Bluegrass de Me-xington. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 59 125-148. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2014.59.433>
- Sigmon, R. L. (1979). Service-Learning: Three Principles. *Synergist*, 8(1), 9-11.
- The Bridge Canada. (2022). *El español es la tercera lengua extranjera con más crecimiento en Canadá*. <https://thebridgecanada.com/espanol-es-la-tercera-lengua-extranjera-mas-hablada-en-canada/>
- Tryon, E. (2008). The Challenge of Short-term Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 16-26.
- University of Toronto Faculty of Arts & Science. (s/f) Academic Plan 2020-2025 <https://www.artsci.utoronto.ca/about/strategic-overview/academic-plan-2020-2025/academic-plan-pdf>
- Varas, P. (1999). Raising Cultural Awareness Through Service Learning in Spanish Culture and Conversation: Tutoring in the Migrant Education Program in Salem. En J. Hellebrandt y L. Varona (eds.), *Construyendo puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish* (pp. 61-76). Stylus.
- Visconti, A. - A&S News (2018, noviembre 6). *Making language learning more interactive – and fun*. University of Toronto Faculty of Arts & Science. <https://www.artsci.utoronto.ca/news/making-language-learning-more-interactive-and-fun>
- Wade, R. C. (2000). From a Distance: Service-Learning and Social Justice. En C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating Service Learning and Multicultural Education in Colleges and Universities* (pp. 93-111). Lawrence Erlbaum.
- Walker, T. (2000). A Feminist Challenge to Community Service: A Call to Politicize Service-Learning. En B. J. Balliet y K. Heffernan (eds.), *The Practice of Change:*

Concepts and Models for Service-Learning in Women's Studies (pp. 25-45). American Association for Higher Education.

Warren, K. (1998). Educating Students for Social Justice in Service Learning. *The Journal of Experiential Education*, 21(3), 134-139.

Worrall, L. (2007). Asking the Community: A Case Study of Community Partner Perspectives. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 5-17.

Wurr, A. J., y Hellebrandt, J. (eds). (2007). *Learning the Languages of Global Citizenship: Service Learning in Applied Linguistics*. Anker.

Experiencias de e-tándem y telecolaboración intercontinental a partir de la pandemia: creación de un vademécum para introducir a los estudiantes a las estrategias de autoaprendizaje de la L2

**Intercontinental e-tandem and telecollaboration experiences
from the pandemic to today: creation
of a vademecum to introduce students to L2
self-learning strategies**

María Eugenia Granata
Università per Stranieri di Siena
granata@unistrasi.it

Jonathan O. Merlo
Università per Stranieri di Siena
merlo@unistrasi.it

Resumen: Este trabajo, por un lado, describe brevemente un proyecto de telecolaboración e-tándem nacido en la Università per Stranieri di Siena (Unistrasi) durante el periodo de COVID-19, que involucraba los idiomas italiano, español y francés, así como los resultados obtenidos; por otro, fruto de dicha experiencia, presenta un vademécum de buenas prácticas destinado al estudiantado.

Con el objetivo de recoger, a través de los estudiantes, información relevante para el buen funcionamiento del proyecto se utilizaron dos métodos: la reflexión individual o grupal de quienes participaron y un cuestionario en línea que completaron tanto los estudiantes de Unistrasi como los participantes de otras cinco universidades europeas y americanas.

Los resultados arrojados mostraron no solo el método de colaboración elegido por los estudiantes con base en el principio de autonomía que caracteriza el e-tándem, sino que también ilustraron problemáticas de diferente índole antes y durante su desarrollo. Entre estas, se hizo hincapié en la carencia de información en

la fase preparatoria del dispositivo. Gracias a la reflexión sobre este último punto se creó un vademécum de buenas prácticas llamado Gra-Mer, que comprende una serie de consejos para preparar a los estudiantes para el proyecto e-tándem tanto en el respeto de la autonomía y la alternancia de las lenguas como en la concientización sobre la naturaleza lingüística y cultural de la relación con sus compañeros, recordando el papel de tutor o consultor del profesor, y la oportunidad de llevar un diario del estudiante.

El trabajo de reflexión llevado a cabo con los estudiantes dejó en claro numerosos aspectos positivos de la telecolaboración, los cuales en su momento ayudaron a salvaguardar el enfoque comunicativo del que se careció durante el confinamiento, pero también mostró aspectos negativos motivados por la celeridad con la cual se debió poner en práctica a causa de la irrupción de la pandemia. Este trabajo toma en consideración ambos aspectos para presentar una visión del e-tándem basada en la experiencia durante y después de la pandemia.

Palabras clave: telecolaboración; e-tándem; ELE (español como lengua extranjera); FLE (francés como lengua extranjera); vademécum.

Abstract: This work has two main goals. On the one hand, it briefly describes an e-tandem telecollaboration project born during the COVID-19 period at the Università per Stranieri di Siena, that involved the Italian, Spanish and French languages and its results. On the other hand, it presents guidelines on best practices for students, the result of said experience.

Two methods were used with the aim of collecting, through the students, relevant information for the proper functioning of the project: the individual or group reflection of the participants and the completion of an online questionnaire by both the Unistrasi students and participants from five other universities in Europe and the Americas.

The results obtained showed not only the collaboration method chosen by the students based on the principle of autonomy that characterizes the e-tandem, but also illustrated problems of a different nature before and during project development. Among these, emphasis was placed on the lack of information in the preparatory phase of the project. Thanks to the reflection on this last point, a vademecum of good practices called Gra-Mer was created, which includes a series of tips to prepare students for the e-tandem project. These suggestions aimed both at respecting autonomy and the alternation of languages, as well as raising awareness of the linguistic and cultural nature of the relationship with the partner, remembering the teacher's role as tutor or mentor and the benefits of keeping a student diary.

The reflection work carried out with the students made clear numerous positive aspects of telecollaboration that at the time helped to safeguard the communicative approach lacking during confinement, but also negative aspects motivated by the speed with which it had to be put into practice due to the outbreak of the pandemic. This paper takes both aspects into account to present a vision of the e-tandem based on experience during and after the pandemic.

Keywords: telecollaboration; e-tandem; Spanish as L2; French as L2; vademecum.

INTRODUCCIÓN

La explosión de la pandemia de COVID-19 en Italia nos obligó, en marzo de 2020, a abandonar las aulas de la noche a la mañana para pasar, en principio, a la enseñanza a distancia y luego a alternar, en los dos años siguientes, periodos de docencia mixta con otros periodos de docencia a distancia. Para quienes se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras (L2), además de la necesidad de adquirir nuevas competencias tecnológicas en poco tiempo, alejarse del aula significó perder muchas oportunidades de trabajar las habilidades de interacción oral, que son uno de los puntos centrales del enfoque comunicativo. Por eso y para compensar este déficit de interacción, se pusieron en marcha varios experimentos de telecolaboración en la Università per Stranieri di Siena (Universidad para Extranjeros de Siena), con los cuales se ha puesto en contacto, desde aquel momento y hasta hoy, a estudiantes de español, italiano y francés de varios países. El objetivo principal de estos intercambios a distancia ha sido el de fomentar el aprendizaje autónomo de idiomas, así como el descubrimiento de los aspectos socioculturales inherentes a la L2.

En este reporte, después de algunos breves apuntes para recordar las principales características de la telecolaboración en el contexto del aprendizaje de L2, particularmente en los intercambios e-tándem, se describirán de modo sucinto algunos de los dispositivos implementados con ese fin entre los participantes de Italia, Francia y varios países hispanoamericanos en el proyecto; describiremos en seguida los diferentes controles que permitieron recopilar datos (desde informes escritos y discusiones colectivas con los estudiantes hasta las respuestas a un cuestionario en línea aplicado a quienes participaron en el e-tándem al final del año universitario 2019-2020); y llevaremos a cabo una reflexión que es a la vez teórica y práctica sobre los experimentos realizados y sobre los nodos por abordar para mejorar su eficacia. Al final, como ejemplo de posibles aplicaciones prácticas, ilustraremos, en primer lugar, el tipo de seguimiento implementado para algunos grupos de participantes en los proyectos e-tándem en el año académico

2022-2023 en la Università per Stranieri di Siena, basándonos en la experiencia obtenida en los dos años precedentes; y, en segundo lugar, presentaremos el vademécum que hemos creado (Vademécum Gra-Mer), cuyo objetivo es sensibilizar a los estudiantes sobre el autoaprendizaje colaborativo dentro de una relación e-tándem, lo que permite potenciar esta vivencia tanto en el aspecto motivacional como en el de la adquisición de la L2.

DEL AULA A LA TELECOLABORACIÓN

Para comenzar, recordemos que en el enfoque comunicativo de acción se le ofrece al alumnado un conjunto de trabajos o tareas para realizar (tareas de aprendizaje), cuya superación le permitirá alcanzar un objetivo que no es directamente lingüístico. La atención de los estudiantes se centra en las actividades asociadas con el aprendizaje y no directamente en los aspectos lingüísticos (Pernin y Trouche, 2007). Para llevar a cabo estas tareas, cada aprendiz debe tener a su disposición tanto recursos como acompañamiento, que suele ser una labor que en el aula realizan los docentes (Mangenot, 2017, pp. 48-50 y 68).

Ahora bien, el paso de la enseñanza presencial a la del aprendizaje a distancia exigía adaptar este marco, tanto porque ya no era posible la colaboración tradicional entre estudiantes en la clase como porque la supervisión del docente, con un acompañamiento personalizado de cada estudiante, ya no podía garantizarse de la misma manera.

Estas son las premisas que llevaron a experimentar con diferentes formas de aprendizaje de manera autónoma, centradas en la colaboración entre aprendientes, es decir, en la realización de tareas que ya no implican un simple intercambio de información y mucho menos una división del trabajo, sino una verdadera negociación sobre cómo llevar a cabo esa actividad específica. Una vez superado el primer confinamiento, el año académico 2020-2021 comenzó inmediatamente alternando periodos de enseñanza a distancia con enseñanza mixta e incluso momentos de cierre total de las aulas. Desde esta perspectiva y entre los diversos tipos de telecolaboraciones que se presentaban, el e-tándem parecía ser la herramienta más adecuada.

EL E-TÁNDEM

Con el término *e-tándem* nos referimos a un método de aprendizaje colaborativo a distancia entre dos estudiantes de orígenes lingüísticos diferentes y comprome-

tidos en el estudio de la lengua y cultura de su pareja (Bâgiag, 2018, p. 181; Vassallo y Telles, 2006, p. 84). Si bien en sus orígenes el tándem preveía la formación de binomios de estudiantes que debían encontrarse personalmente, el desarrollo tecnológico durante los años noventa permitió concebir una relación a distancia; al comienzo, esto se logró gracias al uso del correo electrónico, para valerse luego de otros medios, hasta tal punto que hoy los aprendientes pueden disfrutar de numerosas herramientas que se han multiplicado desde la llegada de Internet a los dispositivos móviles (videollamadas, correos electrónicos, chats y mensajes, grabaciones de video, redes sociales), las cuales permiten la interacción oral y la escrita entre ellos (Lewis y Stickler, 2007, pp. 164-165).

El principio cardinal que subyace en el e-tándem es el de la igualdad: igualdad en la interacción entre las dos lenguas, que idealmente deberían alternarse por igual tiempo y sin mezclarse; así como paridad entre los socios, que a su vez asumen el papel de:

- experto de su propia lengua (L1), con el poder normativo que lo caracteriza, con respecto al socio comprometido con su aprendizaje;
- aprendiente de la lengua del compañero (L2), lo que permite una mayor comprensión de los aspectos cognitivos relacionados con la adquisición de una L2, comprensión que contribuye a la formación de una conciencia metacognitiva útil para el momento en el cual se alternarán nuevamente los roles.

Desde este punto de vista, ambos idiomas y participantes se alternan para encontrarse finalmente en el mismo nivel de reciprocidad.

Por otra parte, es precisamente la organización de esta alternancia, mediante la constante (re)negociación de las modalidades y contenidos de los intercambios, de los objetivos y estrategias de aprendizaje, así como de las necesidades socio-cognitivas y socioafectivas del compañero (Chotel y Mangenot, 2011, pp. 4-5), lo que garantiza, más allá de los objetivos establecidos, una relación basada no solo en la reciprocidad de la información o en la simple cooperación, sino en una verdadera (tele)colaboración.

LOS APRENDIENTES POR CUENTA PROPIA (AUTÓNOMOS) Y EL PAPEL DEL PROFESOR

Las diversas formas de telecolaboración, tanto las que implican ofrecer regularmente tareas como las que se limitan a establecer de manera general un objetivo final, requieren una mayor autonomía por parte del aprendiente respecto a otras formas de aprendizaje. Recordemos la propuesta de Holec (1980) sobre las características que debería tener el aprendiente autónomo en una relación de tándem lingüístico. De acuerdo con este autor, el aprendiente debería poseer la capacidad de: 1) identificar sus propios objetivos cognitivos y pragmáticos; 2) definir los contenidos y tiempos de aprendizaje; 3) determinar las modalidades, así como los métodos más adecuados a sus propias necesidades; 4) (auto)evaluar la progresión de la propia adquisición.

No obstante, para el mismo Holec (pp. 22-25), la autonomía no es una habilidad innata y no se puede esperar que un aprendiente sea autónomo fuera del aula. Baste pensar que, aun admitiendo la existencia de un tándem ideal, con dos participantes totalmente autónomos y sin ningún tipo de *input* que provenga de un docente o tutor, difícilmente los mismos interesados podrían encontrarse en condiciones de explicar el funcionamiento de su propia lengua ni tampoco de encontrar continuamente nuevos argumentos (Mangenot, 2017, p. 116).

Por estos motivos, es preciso formar al aprendiente de manera progresiva para ser autónomo, y esta debería ser una tarea de la institución escolar, con lo que se pasaría —paradójicamente— de un *school knowledge* a un *action knowledge* (Kirwan y Little, 2019, p. 128). Esta última observación nos obliga a interrogarnos sobre el papel del docente desde la perspectiva de la enseñanza de la L2. De hecho, en una dinámica de aprendizaje autónomo y colaborativo, muchos han intentado volver a definir el papel del profesor de L2 en su relación con los aprendientes: facilitador (Holec, 1980, p. 23), asesor o consultor (Vassallo y Telles, 2006, pp. 91-92), o incluso tutor (Mangenot, 2017, pp. 90-112).

En concreto, el profesor-tutor debe, entre otras funciones, asistir a los alumnos en la elección de los materiales a utilizar (aspectos metodológicos), ayudar a respetar el principio de igualdad (aspectos pedagógicos) y también garantizar el apoyo tecnológico al menos en las etapas iniciales (aspectos tecnológicos) (Mangenot, 2017, pp. 90-92). Sobre todo, el tutor debería ayudar a mantener las dinámicas y actividades de las parejas (aspectos motivacionales), no solo porque en las interacciones a distancia una parte importante de las comunicaciones orales o escritas se realiza de modo asincrónico, lo que aumenta el riesgo de malentendidos entre las parejas (Little, 1996, p. 30), sino también porque se ha demostrado cómo

el acompañamiento activo y proactivo incide positivamente en todos los aspectos relacionados con la motivación de los participantes (Quintín, 2008, pp. 324-325). Por último, la supervisión del aprendizaje real también puede estar en manos del docente-tutor (aspectos de evaluación), más aún en un contexto institucional, como ya ha sugerido Holec (1980, pp. 20-21); no obstante, cabe optar por capacitar a los estudiantes en la propia autoevaluación.

DISPOSITIVOS DE TELECOLABORACIÓN CON LA UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA

En el bienio 2020-2021/2021-2022, los estudiantes de la Università per Stranieri dedicados al aprendizaje de español L2 o francés L2 tuvieron la oportunidad de ponerse en contacto, de forma voluntaria, con compañeros de cinco países diferentes y de las siguientes universidades: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Regional del Sureste de Oaxaca (México), Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia), Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca (Argentina), Universidad de Poitiers y Universidad Grenoble Alpes (Francia), así como de las escuelas oficiales de Idiomas de Logroño y Segovia (España).

El primer año fue el de mayor seguimiento: un total de trescientos cuarenta y tres estudiantes participaron en el proyecto, la mitad en el binomio ítalo-castellano y la otra mitad en el binomio ítalo-francés, de varios niveles (desde A2 hasta C2). El segundo año los números se mantuvieron casi invariables. Los estudiantes italianos y mexicanos eran especialistas, al igual que aproximadamente la mitad de los franceses, mientras que los estudiantes españoles eran todos no especialistas, es decir, no se trataba de estudiantes universitarios. Por su parte, los alumnos argentinos y colombianos eran especialistas dedicados al estudio de la enseñanza del español a extranjeros. Es decir, futuros profesores de ELE, por lo que, a diferencia del resto de los alumnos, no mantenían una relación e-tándem sino más bien una telecolaboración en la que tenían que actuar como tutores para facilitar el aprendizaje del español como L2 de sus compañeros.

La mayor parte de las modalidades se repitieron durante el segundo año, aunque con algunos ajustes que se detallarán en los párrafos siguientes. Los intercambios comenzaron a principios del segundo semestre por razones prácticas, en particular por las diferencias en el calendario académico entre los diferentes países. Los estudiantes, siempre voluntarios, fueron colocados en parejas de forma aleatoria, sin tener en cuenta las variables independientes y en especial las habilidades en L2. Con el objetivo de seguir el trabajo desarrollado e identificar situaciones problemá-

ticas, se pidieron varios trabajos a los estudiantes italianos, según el curso de lengua al que asistían: producciones escritas, durante el curso y al final de este, en las que debían describir la evolución de la relación en el binomio y/o dar retroalimentación sobre el experimento, presentaciones en clase y discusiones grupales, o inclusive la elaboración de videos en L2 con subtítulos en colaboración con su compañero. Al final de la primera edición del proyecto, en junio de 2021, se decidió proponer un cuestionario en línea para todos los participantes de los seis países, lo cual permitió recoger las opiniones y comportamientos de ciento sesenta y ocho encuestados, más de la mitad de la población involucrada.

EL CUESTIONARIO: DE LA ELABORACIÓN A LAS INFORMACIONES OBTENIDAS

Tal como se mencionó en el párrafo anterior, las diferentes producciones escritas *in itinere* y finales, los momentos de reflexión colectiva en clases, además de los varios correos electrónicos con solicitud de ayuda o consejos por parte de los estudiantes a los profesores, hicieron emerger algunos puntos críticos. La elaboración del cuestionario en el último periodo del año académico —comienzos de mayo— tomó muy en consideración toda esta información. Se redactó en lengua italiana, ya que era la única lengua conocida por la totalidad de los participantes, tanto los itálofonos como los aprendientes francófonos e hispanófonos que la estaban estudiando como L2. Este se realizó a través de un formulario de Google y se difundió más tarde, entre mediados de mayo y mediados de junio, por correo electrónico a todos los participantes de todas las universidades involucradas.

Se presentaron un total de diecinueve preguntas, de las cuales seis se relacionaban con variables independientes: país en el cual se estudia, año de la carrera, género, lengua materna, lengua de su compañero, existencia o no de experiencias anteriores en proyectos tándem. Las otras preguntas se centraban en variables dependientes. Entre ellas, se propusieron nueve preguntas que se referían a comportamientos: número de reuniones semanales con el compañero, promedio de duración de la reunión, medios utilizados, medida de respeto a la paridad de uso de las dos lenguas y proporción de tiempo reservado a los deberes asignados. Después se les hizo otras tres preguntas de opinión con miras a comprender mejor las formas de percibir la retroalimentación de las correcciones, la percepción del progreso realizado desde el punto de vista lingüístico y el surgimiento de problemas. Por último, se planteó una pregunta abierta con el objetivo de permitir a los encuestados que enviaran sugerencias espontáneas y propuestas con miras a mejorar el dispositivo.

Más de la mitad de quienes participaron en el e-tándem (ciento sesenta y ocho de trescientos quince) respondieron completando el cuestionario en su totalidad. Con el fin de garantizar una mayor cohesión en el grupo objeto de la investigación, se excluyó a todos aquellos que participaron en formas de telecolaboración que no contemplaba la alternancia de lenguas.

En total, dos tercios de los participantes italófonos respondieron al cuestionario, mientras que los hispanófonos lo hicieron en una proporción de cuatro sobre diez. El grupo de los francófonos fue el que recogió menos adhesiones al sondeo —menos de tres sobre diez—, probablemente a causa del momento en el que fue enviado: el periodo de exámenes de final de año.

Cabe subrayar que los consultados pertenecían no solo a los distintos niveles de competencia lingüística en la L2 previstos por el Marco Común Europeo de Referencia, sino que además correspondían a los diferentes momentos de sus carreras universitarias: un cuarto pertenecía al primer año, otro cuarto al segundo año, un tercio al tercer año, mientras que la proporción restante de estudiantes se distribuían entre el cuarto y el quinto año.

COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS

El conjunto de datos recopilados, incluido en particular el cuestionario, fueron descritos y discutidos en un exhaustivo trabajo anterior (Granata et al., 2022). No obstante, hemos optado por transcribir aquí algunos aspectos sobresalientes y útiles para nuestra reflexión. Recordemos que los dispositivos de telecolaboración y e-tándem se pusieron en marcha en un contexto de emergencia, con profesores dedicados a la educación a distancia, que requería su máximo compromiso. Por este motivo, tanto en la fase inicial como en la fase siguiente, la tutoría fue muy acotada y la ayuda a los estudiantes se limitó mayoritariamente a ofrecer algunos consejos genéricos, a estimular a los aprendientes que participaban menos y a buscar nuevos compañeros con el fin de reemplazar a quienes iban abandonando el proyecto.

Alrededor de la mitad de los encuestados se ponían en contacto entre sí al menos dos veces por semana. Más de dos tercios habían respetado el principio de paridad, dedicando a cada una de las lenguas la misma cantidad de tiempo en los intercambios. Por otra parte, las respuestas al cuestionario indican que los encuentros duraban un promedio de entre media y una hora. Este último dato debe analizarse teniendo en cuenta las modalidades de comunicación utilizadas por las parejas durante los intercambios. En efecto, la indicación de la frecuencia y duración de los encuentros en respuesta a preguntas cerradas es difícil de interpretar, sabiendo que la modalidad asincrónica ha sido muy utilizada por los

aprendientes. De hecho, ante la ausencia de indicaciones claras de los docentes, los estudiantes recurrieron a una multiplicidad de herramientas tecnológicas para comunicarse de las formas más variadas. En concreto, WhatsApp ha sido la aplicación más utilizada, seguida de Instagram —casi ocho de cada diez encuestados usaron la primera y cuatro de cada diez, la segunda—, probablemente porque permiten, sobre todo la primera, no solo chatear sino también intercambiar mensajes de audio, los dos modos más utilizados tanto síncronica como asincrónicamente. Por otra parte, nueve de cada diez encuestados se comunicaron poco o nada por correo electrónico —muy probablemente solo lo hicieron con el fin de ponerse en contacto por primera vez, dado que en ese momento contaban solo con la dirección de correo del compañero—, mientras que las conversaciones telefónicas tradicionales casi nunca se utilizaron.

Esta comunicación multimodal entre los interlocutores probablemente repercutió en las retroalimentaciones correctivas, en particular si consideramos que, para la corrección del lenguaje oral, parece que no había una modalidad específica —intervenciones correctivas durante la conversación o al final del enunciado o del discurso—, mientras que, para el lenguaje escrito, como mensajes y borradores de trabajos escritos, cerca de una cuarta parte de los encuestados se quejó de la ausencia de correcciones por parte del compañero. En cuanto al objeto de las intervenciones correctoras, estas se centraron en general en el vocabulario y la gramática, el doble que en la fonética o el uso de registros. Ahora bien, pese a la falta de preparación de los participantes para afrontar un binomio de telecolaboración, solo una minoría de ellos subrayó aspectos críticos, como el tiempo excesivo que pasan frente a las pantallas o la dificultad para encontrar temas para la conversación y la falta de motivación del compañero, ambos aspectos que cuestionan el rol concreto del docente para supervisar y apoyar a los estudiantes durante el desarrollo del proyecto.

UN ENFOQUE PRÁCTICO EN LOS PROYECTOS DE TELECOLABORACIÓN

A pesar de las numerosas formas de recopilar opiniones de los participantes en proyectos de telecolaboración y e-tándem, los comentarios críticos y/o propositivos para mejorar los dispositivos permitieron la identificación de varias problemáticas que se retoman aquí sintéticamente.

El primer aspecto crítico presentado fue el de la motivación, no solo del aprendiente mismo sino también, y en varios casos, del compañero. Como prueba de esta observación, los encuestados casi nunca han evocado la fase de preparación del tándem; cuando lo han hecho, solo han pedido más evaluación previa sobre la

verdadera motivación de los participantes o, indirectamente, sugerido al profesor que prepare actividades y temas para ser propuestos durante los intercambios. Por el contrario, se han hecho muchas sugerencias para requerir más control durante el intercambio.

Estas peticiones encuentran confirmación en la bibliografía sobre el tema, ya que, como se mencionó al inicio, el papel del maestro como tutor ha sido evocado y tratado en varias ocasiones. Sin embargo, no se puede pensar que la intervención del profesor deba limitarse únicamente a los problemas que surgirán durante la duración del proyecto y es legítimo pensar que quien se enfrenta al aprendizaje colaborativo autónomo no es plenamente consciente de la importancia de su capacidad de autoaprendizaje.

En el caso de relaciones binomiales, en las que los participantes tienen una mayor implicación respecto a la dinámica de grupo, el papel fundamental del docente para asegurar el éxito de un proyecto de telecolaboración debe ser, por tanto, el de (in)formar y concientizar a los participantes, tanto antes como durante el periodo de intercambio, sobre las principales características —y dificultades— de la relación de autoaprendizaje en colaboración. De hecho, la adquisición de una capacidad real de autonomía —y, como consecuencia, un mejor aprendizaje de la L2— la facilita y potencia tanto un camino preparatorio de reflexión sobre el autoaprendizaje como un acompañamiento activo y proactivo por parte del tutor de referencia (Brammerts, 2006, p. 26).

Por ejemplo, en la fase de preparación, se debería sensibilizar al estudiante sobre el hecho de que es necesario aceptar a su compañero de e-tándem tal como necesitaría hacerlo con un nuevo compañero de trabajo, a quien, en general, no se puede elegir, pero con el cual se debe colaborar codo a codo. Cabe aclarar que algunos estudiantes expresaron su deseo de poder elegir al compañero o en otras oportunidades se quejaron de que este era de edad mayor. Es verdad que la afinidad entre los participantes puede ayudar a la dimensión cooperativa inherente al e-tándem; sin embargo, esto no es en sí indispensable, y, por otro lado, varias dificultades de relación y motivación entre compañeros en realidad son propias de cualquier tipo de comunicación, con mayor razón en la dimensión intercultural que caracteriza estas telecolaboraciones (Brammerts, 2006, p. 22). Una vez que los intercambios dan comienzo, se pueden proponer de modo continuo producciones escritas u orales sobre temas elegidos junto con otro participante, o bien ofrecer momentos para compartir y debatir en clase sobre los aspectos positivos y negativos experimentados por los participantes. El objetivo final es doble: por una parte, que el alumno pueda convertirse en un verdadero actor autónomo de su propio aprendizaje y, por otra, que pueda brindar a su compañero el asesoramiento

to y la ayuda que este necesita, como los participantes argentinos y colombianos han intentado hacer como futuros profesores de ELE.

En principio, todas las sugerencias recogidas en este experimento e-tándem nos han planteado la necesidad de reflexionar sobre la intervención de los profesores-tutores y la necesidad de llevar a cabo una formación activa de la autonomía en el aprendizaje. Justo porque se trata de una relación colaborativa, el e-tándem posee una dimensión social que requiere capacidad para trabajar en equipo o al menos en pareja y, en consecuencia, para negociar la forma de trabajo y lograr objetivos compartidos. Dado que la capacidad de autoaprendizaje se adquiere con el transcurrir del tiempo, se vuelve indispensable el seguimiento de los estudiantes en los primeros pasos de un e-tándem, como ocurre de alguna manera con el aprendizaje evolutivo, en el que los jóvenes aprendientes reciben recomendaciones de personas de mayor experiencia para alcanzar los objetivos y para despertar en ellos una reflexión introspectiva metacognitiva (Little, 2006, p. 33).

EL SEGUIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES DURANTE EL E-TÁNDEM DEL AÑO ACADÉMICO 2022-2023

A continuación se proponen diferentes tipos de acciones destinadas a favorecer una efectiva y más provechosa participación de los aprendientes en los e-tándem, basadas tanto en lo que se ha publicado sobre el tema como en la experiencia adquirida durante el desarrollo de los proyectos e-tándem en la Università per Stranieri di Siena. Se trata de actividades realizadas de manera sistemática con grupos de estudiantes que participaron en dichos proyectos este año y que son objeto de un control que debería permitir, en un segundo momento, realizar comparaciones con la experiencia de los dos años anteriores.

En primer lugar, para favorecer la asiduidad de las reuniones durante todo el periodo de los intercambios y con la finalidad de mantener una motivación constante y una dinámica de aprendizaje (Kirwan y Little, 2019, pp. 128-129), se ha establecido una frecuencia de dos encuentros semanales por un mínimo total de una hora u hora y media de interacción efectiva. De manera general, los tiempos del proyecto deben definirse bien y de forma clara; para ello se ha considerado un periodo de unas seis semanas, que corresponde justamente al tiempo máximo previsto por las diferentes universidades que participan en el proyecto, de modo que los estudiantes extranjeros puedan coincidir con los italianos.

En segundo lugar, se han asignado deberes y/o temas para tratar durante los encuentros, lo que responde a una solicitud varias veces expresada por los apren-

dientes, como hemos dicho antes. Algunos temas se han propuesto a partir de documentos textuales, sean escritos o audiovisuales, para trabajar en clase o en casa, con la finalidad de darles un *input* capaz de generar ideas para una producción escrita, una presentación en el aula con el auxilio de diapositivas o la presentación de un video final, todas estas actividades ideadas para que la ayuda del compañero sea necesaria. Sin embargo, se ha tomado en forma voluntaria la decisión de no darles más de tres trabajos, con la intención de dejar espacio a la alternancia de momentos recreativos con encuentros de “trabajo” debido a la importante dimensión motivacional que la conversación libre representa para una actividad de tándem (Marneffe, 2019; Kirwan y Little, 2019, pp. 128-129).

En tercer lugar, durante las clases curriculares normales, aun en presencia de estudiantes que no habían participado en los proyectos e-tándem, se ha dejado mucho espacio para comentar en grupo tanto los problemas que se repiten y surgen durante los intercambios como los aspectos que causan sorpresa de forma positiva por el alto grado de estímulo que estos representan. De la misma manera, se han intercambiado consejos útiles para todos relacionados con las buenas prácticas y las dificultades técnicas y tecnológicas.

Por último, se les ha dado el firme consejo de llevar un diario de estudiante o un diario de aprendizaje (parafraseando la expresión de Chotel y Mangenot, 2011, p. 4), en el cual se pueden transcribir al menos una vez por semana todas las impresiones y los progresos experimentados, no solo en lo que se refiere a las competencias lingüísticas, sino también a la vivencia misma a través del encuentro con otra cultura. De esta manera, gracias a este tipo de apuntes, el estudiante efectivamente tomará una mayor conciencia de lo que está viviendo, además de los progresos metacognitivos que va alcanzando.

PREPARAR A LOS ESTUDIANTES PARA UNA RELACIÓN E-TÁNDEM: UN VADEMÉCUM DE BUENAS PRÁCTICAS

Ahora bien, como se ha sugerido antes, el profesor-tutor desempeña un rol de consejero que prevé dos momentos (Brammerts et al., 2006, p. 105; Stickler, 2006, p. 115). Por un lado, durante el desarrollo del proyecto en sí mismo, un tiempo en el cual se debe dar a los estudiantes la posibilidad de reflexionar de forma constante, gracias, por ejemplo, a momentos compartidos en grupo, donde los participantes cuentan sus impresiones positivas y las dificultades encontradas (Helming, 2006, p. 145). Por el otro, es importante la fase de preparación, ya que resulta una oportunidad privilegiada para poner en claro los objetivos que los aprendientes deben

y/o quieren lograr participando en los intercambios; esta etapa es la ocasión adecuada para introducir las problemáticas que se pueden presentar.

Retomando lo ya dicho, entre las diversas cuestiones críticas que nos fueron manifestadas, varias se podían atribuir a la falta de preparación de los estudiantes en la fase introductoria. Con el fin de dar una solución a esta carencia, se propone a continuación un breve vademécum que consta de ocho puntos que hemos llamado Vademécum Gra-Mer, a partir del nombre de los dos autores (Cuadro 1). Se trata de una serie de consejos, producto de la experiencia de los últimos dos años.

CUADRO 1

Vademécum Gra-Mer de preparación para el e-tándem: introducción al autoaprendizaje de L2 a través de una relación e-tándem

Vademécum Gra-Mer: ochos consejos para el e-tándem
El tándem y la reciprocidad
1. Las dos lenguas tienen paridad de importancia (se debe dedicar a cada una de las dos lenguas el 50% del tiempo tándem).
2. Los dos compañeros deciden juntos la organización del proyecto (frecuencia y duración de los encuentros, temas de conversación o de trabajo).
El tándem y la alternancia de los roles de “aprendiente” y “experto”
3. Los compañeros se deben alternar, por tiempos iguales, los roles de aprendiente de la lengua del otro y de experto de la propia lengua.
4. Los compañeros se pondrán de acuerdo sobre la forma de corregir al otro (qué corregir como prioridad: ¿gramática? ¿pronunciación?; y cuándo corregir: ¿mientras hablamos?, ¿al final de una idea o de un diálogo?).
El tándem y la negociación intercultural y lingüística
5. Se debe prestar atención al estilo comunicativo del compañero, a sus competencias lingüísticas y a sus expectativas. Se debe recordar que se entra en contacto con otra cultura, no solo con otra lengua.
6. Hay que recordar que en el tándem se aprende la lengua del compañero (de cada participante) y la de los intercambios en línea, no la lengua de la gramática o de los libros de texto.

El tándem y el tutor

7. Se debe contactar al tutor en los casos en los cuales el compañero sea poco comunicativo o en caso de dificultades técnicas.

8. Para autoevaluar mejor los progresos o dificultades, se recomienda llevar un diario de estudiante semanal donde se pueda apuntar los progresos y las reflexiones.

Los primeros cuatro puntos hacen hincapié en los conceptos de reciprocidad y alternancia, no solo entre lenguas, sino también entre compañeros, al decidir entre todos los aspectos organizativos y turnarse para desempeñar el papel de aprendiente de la lengua del otro y de “experto” de su propia lengua. Esta paridad entre compañeros requiere una atención particular: el aprendiente que decide comprometerse participando en una relación e-tándem debe, antes que nada, tener en claro sus propios objetivos y metas individuales (¿qué es lo que quiero obtener?, ¿a dónde quiero llegar?, ¿cuáles competencias deseo potenciar?) y, en segundo lugar, debe estar motivado de modo que se le despierte el interés también por los objetivos del compañero. Además, se debería sensibilizar al participante sobre su papel de experto del propio idioma, rol que desempeña de forma intermitente; por ejemplo, ¿cuáles son sus propios límites? (recordemos que no es un profesional de la lengua), ¿qué tipo de corrección debe proponer para facilitar el aprendizaje lingüístico del compañero y/o para mantener intacta la motivación?

Los dos puntos siguientes (cinco y seis), en cambio, están dirigidos a concienciar sobre las especificidades de una relación a distancia con un estudiante de otra lengua-cultura, que en la mayoría de los casos es un joven, y con habilidades de reflexión metalingüística diferentes a las de un profesor de L2. Por una parte, se debe fomentar en los estudiantes la capacidad de mostrar comprensión, paciencia y benevolencia delante del compañero tándem (Marneffe, 2019), aún más si se piensa en las dificultades que emergen en estas relaciones interculturales, como ya se ha dicho. Por otra parte, es muy probable que las interacciones entre compañeros se realicen adoptando un registro más bien informal, o al menos más informal que el usado con el profesor, y es asimismo probable que, a través del uso del chat o de mensajes breves, se empleen formas lingüísticas híbridas, un poco una mezcla entre lengua escrita estándar y una pluralidad de normas de la lengua oral, como se documenta para la lengua francesa en Gadet (2007, p. 134).

Finalmente, en los dos últimos puntos (siete y ocho), por un lado, se recuerda a los participantes el papel de tutor-consultor del docente, al que siempre es posible acudir, ya sea para aclarar eventuales dudas o dificultades relacionadas con el uso

de la tecnología, o bien para actuar de puente con el otro estudiante en los momentos en los cuales se encuentren problemas de escasa participación e incluso en los casos en los cuales el compañero desaparezca. Por el otro, se les aconseja llevar un diario de estudiante que les permita desarrollar una mirada reflexiva sobre su experiencia y una mejor comprensión de los procesos metacognitivos.

CONCLUSIONES

La idea de tándem en la enseñanza de idiomas no resulta una novedad de los últimos años, ni siquiera lo son todas las formas de telecolaboración a distancia surgidas gracias a la llegada de Internet. Sin embargo, tras los distintos confinamientos durante el periodo de la pandemia, el uso de estas formas de autoaprendizaje —y particularmente del e-tándem— para acompañar la actividad docente habitual se produjo sin una verdadera reflexión previa sobre el papel del docente. Tras consultar a los participantes del proyecto, se observa que muchos de los aprendientes se han quejado en varias oportunidades de la escasa motivación de sus compañeros, hasta el punto de esperar una mayor intervención por parte de los docentes. Esto se ha debido sin duda a una insuficiente preparación para el autoaprendizaje, aunque se ha constatado que esto se debe también, antes que nada, a una escasa preparación de los docentes. Se debe admitir que formar a los estudiantes para la autonomía requiere una inversión de tiempo, sobre todo en la gestión de las solicitudes de participación de los estudiantes, pero que ese tiempo invertido arroja resultados positivos que se traducen en una oportunidad para reforzar la autonomía. La propuesta de vademécum ha recogido el conjunto de inquietudes propuestas por los principales protagonistas de estos proyectos y las reflexiones que surgieron necesariamente a partir de estas, reflexiones dirigidas a mejorar la calidad de estos encuentros telecolaborativos. La apuesta, por ende, es que se pueda convertir en una herramienta de apoyo destinada a orientar tanto a los estudiantes como a los profesores en la imprescindible tarea de prepararse para un encuentro que va mucho más allá de un simple intercambio lingüístico.

BIBLIOGRAFÍA

- Bâgiag, A. (2018). “Le rôle des ressources pédagogiques pour le tandem linguistique”. *Synergy* 2, 14, pp. 181-196.
- Brammerts, H. (2006). “Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto”. En A. Ojaguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (eds.), *El*

- aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Universidad de Oviedo, pp. 19-28.
- Brammerts, H, Calvert, M., y Kleppin, K. 2006, “Objetivos y método para el asesoramiento individual”. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscer (eds.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Universidad de Oviedo, pp. 105-114.
- Chotel, L., y Mangenot, F. (2011). “Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues”. *Echanger pour apprendre en ligne. Actes du colloque Epal 2011*, Université Stendhal Grenoble 3, 24-26 junio de 2011.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*, Ophrys.
- Granata, M.-E., Merlo, J., y Pauvert, R. (2022). “L'e-tandem in tempi di Dad pandemica. Sperimentazione, teoria e feedback degli studenti a confronto”. *Lingue e Linguaggi*, 48, Università del Salento, pp. 123-145. <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/lingueinguaggi/article/viewFile/24538/21380>
- Helmling, B. (2006). “Trabajo en grupo entre iguales: las parejas aprenden de las parejas”. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscer (eds.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Universidad de Oviedo, pp. 145-156
- Holec, H. (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Kirwan, D., y Little, D. (2019). *Engaging with Linguistic Diversity*, Bloomsbury.
- Lewis, T., y Stickler, U. (2007). “Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange tandem via internet”. *Lidil* 36, pp. 163-188. <https://doi.org/10.4000/lidil.2543>
- Little, D. (1996). “Learner Autonomy and Learner Counseling”. En D. Little, H. Brammerts (eds.), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*, Trinity College, CLCS, pp. 23-34.
- Little, D. (2006). “El aprendizaje de lenguas en tándem y la autonomía del estudiante”. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscer (eds.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Universidad de Oviedo, pp. 29-36.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*, Hachette FLE.
- Marneffe, M. (2019). “Quels scénarios conversationnels pour une formation e-tandem visant à intégrer la dimension (inter)culturelle dans la pratique de l'oral en langue étrangère?”. *Distances et médiations des savoirs*, 28. <https://doi.org/10.4000/dms.4260>
- Pernin, J.-P., y Trouche, L. (2007). “Mutualiser les ressources numériques pour la formation : quels modèles ?” *Cahiers de l'ingénierie éducative*, 56, pp. 115-123.

- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutorial d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*, [Tesis doctoral. U. Mons-Hainaut; Université Stendhal Grenoble 3]. <https://theses.hal.science/tel-00349013>
- Stickler, U. (2006). "Asesoramiento tándem centrado en la ayuda al estudiante". En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (eds.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Universidad de Oviedo, pp. 115-123.
- Vassallo, M. L., y Telles, J. A. (2006). "Foreign Language Learning in-Tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives". *The ESPECIALIST* 27 [1], pp. 83-118. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6117/4438>

**Torres Arroyo, A. (Coord.). (2022). *Imágenes escondidas: rutas de murales en el Centro Histórico de la Ciudad de México*.
Universidad Iberoamericana.**

Claudia Cárdenas Sosa
ccardenass@cepe.unam.mx

Guadalupe Gómez-Aguado
gucega@unam.mx
Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM

Imágenes escondidas es el tercer libro de la colección Arte Público como Plataforma de Memoria Cultural, proyecto coordinado por Ana María Torres Arroyo y que cuenta con las aportaciones de otros veinte autores. La finalidad de la obra, publicada en 2022 por la Universidad Iberoamericana, es vincular la investigación con la divulgación, objetivo que guía cada uno de los textos, publicados en un formato didáctico; con este formato se busca facilitar que quienes lean el libro se acerquen a las obras de los muralistas y a su contexto. A pesar de que no es un texto pensado para estudiantes de ELE, sin lugar a duda puede ser un compañero idóneo para que estos conozcan y recorran el Centro Histórico de la Ciudad de México. Y toda persona interesada en conocer el patrimonio artístico mexicano plasmado en los muros de diversos edificios de esta área encontrará en la obra de Torres Arroyo una guía de gran valor.

El libro propone dos rutas para descubrir murales escondidos en el Centro Histórico de la Ciudad de México, lo que, como el nombre de la obra sugiere, equivale a tener el mapa de un tesoro casi perdido. El libro-mapa conduce a quien lee a veinte murales, pero, sobre todo, lo transporta a través de diferentes épocas de la historia del muralismo mexicano. De acuerdo con las sugerencias de los recorridos, basados en las zonas en las que están las obras artísticas, el viaje pictórico puede iniciarse en la década de los años veinte y treinta con José Clemente Orozco y Diego Rivera, y terminar en 2016 con la obra de Farid Rueda. De tal suerte, el ejemplar nos lleva por una variedad de temas y estilos, al mismo tiempo que nos conduce por espacios públicos como el Palacio Nacional o privados como el Hotel Downtown, pues los murales se encuentran diseminados en recintos insospechados, lo que le da al libro un enorme valor y singularidad.

La obra también revela otra dimensión: la académica, tan importante como las propuestas de recorridos. Cada una de las veinte obras es analizada por especialis-

tas en diversos temas, con ensayos de divulgación dirigidos al público en general, lo que ayuda al lector a entender y a ubicar la obra desde una perspectiva artística, histórica y política. De ese modo, el libro no sólo es una guía para recorrer las calles del centro, sino que también lo es para conocer las obras y a sus autores de una manera más profunda. Así, cada uno de los ensayos sugiere hacia dónde mirar, qué buscar; orienta sobre quién creó cada mural, sobre el significado de los colores en la composición; y, por si lo anterior no fuera suficiente, también proporciona información acerca de los edificios en los que se localizan los murales, la mayoría de ellos construcciones históricas emblemáticas que en sí mismas tienen un gran valor cultural.

Uno de los dos recorridos está integrado por nueve obras localizadas en un cuadrante formado por el Zócalo, Pino Suárez, Eje Central Lázaro Cárdenas y Academia. En ese recorrido pueden admirarse obras como *El canto y la música*, de Rufino Tamayo, la cual se ubica en la Casa Mayor del Mayorazgo de Guerrero —edificio del siglo XVI actualmente custodiado por el INAH— y cuya temática principal es, como su nombre lo indica, la música, según la investigación de Jacqueline Grabinsky (p. 12). También puede conocerse *Jugando con luces*, de Leopoldo Méndez —el impulsor del Taller de Gráfica Popular—, cuyo mural, que se encuentra en el edificio de Nacional Financiera, representa a un trabajador con el cuerpo exhausto; de acuerdo con Ana Torres y Joaquina Aldrete (p.124), Méndez idealiza el trabajo obrero y el futuro de la clase trabajadora bajo los principios socialistas. Otra obra que forma parte de este recorrido es la monumental *Historia de México, desde la época prehispánica al futuro*, de Diego Rivera, que decora los muros de Palacio Nacional, monumento histórico de enorme importancia simbólica en el antiguo palacio virreinal y hoy sede del poder ejecutivo. En ese entorno políticamente cargado de simbolismo, Rivera pintó la historia del pueblo mexicano desde la época prehispánica hasta la década de los años treinta del siglo pasado, con una “concepción circular del devenir histórico”, como afirma Itzel Rodríguez (p.50). Asimismo, se puede visitar el Templo de Jesús Nazareno, edificio del siglo XVII, y admirar ahí la obra *Apocalipsis*, pintada por José Clemente Orozco entre 1942 y 1944, en plena guerra mundial. Así, de acuerdo con Dina Comisarenco (p.68), la obra de Orozco representa no solo escenas bíblicas, sino la idea de un mundo que estaba llegando a su fin, sentimiento apocalíptico que respondía a los temores suscitados por el conflicto bélico que se vivió a mediados de la pasada centuria.

Pese a que todos y cada uno de los murales que se visitan en este trayecto son fascinantes, cabe destacar *Las revoluciones y los elementos* de Vladimir Kibálchich Rusakov (Vlady), ubicado en la Biblioteca Miguel Lerdo de Tejada, en el Antiguo Oratorio de San Felipe Neri, construcción del siglo XVIII. Esta portentosa obra, que decora lo que antes fuera la iglesia del convento, es un mural de dos mil me-

tros cuadrados en el que se combinan diferentes técnicas. Ante los asombrados ojos del espectador se despliega un universo completo, lleno de color y de historias. Es una obra monumental que al artista le llevó casi una década terminar y que representa “un psicoanálisis amurallado, martillado a colores [...]. El inconsciente y el subconsciente que se enfrentan al consciente del hombre”, de acuerdo con Oscar Molina, citado por Guillermina Guadarrama (p.100).

El segundo recorrido se compone de once trabajos ubicados entre las avenidas Juárez, Hidalgo y Balderas, y la calle Isabel la Católica. Con *Los informantes de Sahagún*, de Federico Cantú, se inicia un trayecto en el que pueden admirarse obras fundamentales en la historia del muralismo mexicano, como el *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central*, de Diego Rivera, que en su tiempo estuvo en el vestíbulo del Hotel del Prado y que ahora ocupa un espacio propio a un costado de la Alameda. De acuerdo con María del Carmen Sierra (p. 144), esta es “una obra de remembranza, una síntesis y un recuerdo de México y de [la] propia vida” del artista, cuyas memorias logran formar un vínculo con el espectador, quien puede admirar cada detalle del mural en el que se representa a una miríada de personajes históricos acompañando al niño Rivera en su sueño dominical. En ese recorrido también puede contemplarse *El mexicano y su mundo*, de Rufino Tamayo, que se exhibe en el vestíbulo de la Secretaría de Relaciones Exteriores y que es “una crítica al nacionalismo artístico de carácter folclórico y superficial”, y una búsqueda de la esencia de lo mexicano, de acuerdo con Ana Torres (p.176).

El mural *Omnisciencia*, de José Clemente Orozco, también forma parte de este recorrido. Ubicado en la Casa de los Azulejos (hoy ocupado por un restaurante) —edificio que está próximo a cumplir quinientos años—, es una obra de contenido metafísico y abstracto que representa los aspectos invisibles o imperceptibles de la naturaleza humana, según Martha Molina (p. 195). También puede admirarse la obra *Belisario Domínguez*, de Jorge González Camarena, ubicada en la antigua sede del Senado, otro edificio histórico que data del siglo XVII. A este legislador, que se opuso a la dictadura de Victoriano Huerta y fue asesinado por criticar al poder, González Camarena lo representa de frente, con el brazo en alto, pronunciando el discurso que le costó la vida. Así, la figura de Domínguez representa un homenaje a la lucha revolucionaria desde la tribuna legislativa, como afirma Emmanuel Almazán (p. 212).

Entre las varias obras que forman el segundo recorrido está *El Holocausto*, de Manuel Rodríguez Lozano, pintado en 1945 en el antiguo Palacio de los Condes de Miravalle, edificio del siglo XVII, que entonces era una casa particular y hoy es un hotel. La obra, que representa a un personaje sin vida rodeado por un grupo de mujeres es, a decir de Gina Beja (p. 242), una visión “personal y subjetiva del pintor sobre el dolor”, así como una propuesta artística alterna frente al muralismo

nacionalista y político de los llamados tres grandes: Rivera, Orozco y Siqueiros. Mediante la representación del sufrimiento de una mujer (¿madre?) que abraza el cuerpo de su hijo muerto, el artista quiso representar el dolor que ocasionó el movimiento revolucionario entre la población. De ese modo, por medio de una visión vanguardista, Rodríguez Lozano buscó una interpretación alternativa de “lo mexicano”, una visión más íntima sobre el dolor y el sufrimiento que conllevó la lucha armada que dio origen al México contemporáneo.

Los dos trayectos de los que se compone el libro y de los que hemos mencionado someramente algunas obras reseñadas en *Imágenes escondidas* son solo dos propuestas de la coordinadora, pero el lector puede armar su propio itinerario de acuerdo con sus intereses, tiempo y energía. Cada uno de los murales que se estudian, reseñan y analizan desde la mirada de veinte autores forma parte del patrimonio artístico y cultural de México. Algunos son muy populares, otros son verdaderos descubrimientos, pero sin duda el trabajo de Ana Torres Arroyo y sus colaboradores aporta una mirada fresca y contribuye al conocimiento profundo de los artistas, de los edificios que albergan las obras y de su importancia para el movimiento muralista mexicano. En efecto, la obra de Torres Arroyo debe ser revisada, leída y utilizada para emprender el descubrimiento de la riqueza artística escondida en los muros del Centro Histórico de la Ciudad de México.

**Flores Villela, Carlos y Sánchez Menchero, Mauricio (2021).
*Representar a los virus. Miradas filmográficas sobre las
pandemias. Universidad Nacional Autónoma de México***

Juan Pablo Vivaldo Martínez
jpvivaldo@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

En 2020 la vida en todo el mundo cambió por completo cuando se detectaron los primeros casos de la pandemia de COVID-19. De pronto nos enfrentamos a una realidad que solo conocíamos a través de sus representaciones literarias, pictóricas y cinematográficas. En estas páginas me enfocaré en estas últimas, pues comentaré aquí un texto que está llamado a convertirse no solo en una lectura indispensable para los especialistas en el tema, sino también en un modelo para entablar un diálogo nutritivo y enriquecedor.

Representar a los virus. Miradas filmográficas de las pandemias es un libro publicado a inicios de 2021 por iniciativa del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México para abordar, desde los estudios visuales, la pandemia de COVID-19. Sus autores, Carlos Flores Villela y Mauricio Sánchez Menchero, son dos académicos que se han especializado en estudios cinematográficos y que, a raíz de la aparición en nuestro planeta del virus SARS-CoV-2, emprendieron una fascinante labor que centró sus reflectores en revelar las representaciones de las epidemias y pandemias en el séptimo arte. La manera en que lo hicieron fue por medio de uno de los métodos más efectivos de comunicación escrita entre dos personas: emprendieron una comunicación epistolar ininterrumpida que comenzó el 23 de marzo de 2020 y concluyó el 25 de mayo de ese mismo año.

El libro nos brinda la posibilidad de llevar a cabo una acción vedada para muchos: leer correspondencia ajena, con la ventaja de que hacerlo no implica recibir una sanción. A lo largo de 22 cartas encontramos distintos temas: el deseo de que la epidemia no dure mucho; la curiosidad que llevó a ambos autores a buscar materiales cinematográficos sobre las epidemias para diseñar una charla sobre el tema; la posibilidad de que ver y discutir películas llegue a convertirse en una actividad

jubilatoria. Pero, sin duda, la cuestión central gira alrededor de la forma en que han sido representadas en el cine las epidemias y pandemias a lo largo de la historia.

Una representación social es un conjunto de ideas y conceptos que se transforman en el tiempo con base en el contexto sociocultural, pero también en la propia subjetividad de los individuos. Esta idea queda ilustrada en el viaje al que nos invitan Carlos Flores y Mauricio Sánchez a través de los pertinentes ejemplos que nos comparten en cada misiva. Así, exponen las diferentes formas en que, desde inicios del siglo XX hasta las primeras décadas del XXI, algunos directores de cine han tratado el tema de los contagios, las penurias por las que atravesó la población y las herramientas con las que se contaba para combatir las enfermedades.

En la mayoría de los largometrajes discutidos —que aparecen al final del libro en una filmografía ordenada de manera cronológica—, se alude a los métodos para atacar las epidemias desde la época medieval: el confinamiento y el ahora conocido como ‘sana distancia’. También destacan las discusiones y debates suscitados entre médicos, científicos, políticos y gobernantes sobre las medidas de precaución, así como la decisión de utilizar a los militares como mecanismo para hacer respetar las cuarentenas. En las películas realizadas en el siglo XXI con cierta asesoría científica —de acuerdo con los autores—, aparecen con claridad los métodos de contagio: el saludo de manos y las microgotas expelidas de nuestro organismo por acciones tan simples como hablar, bostezar o estornudar. Como referentes del tema del confinamiento y la convivencia con seres infectados por distintos tipos de virus, se mencionan las películas de horror y de ciencia ficción que tienen en zombis y vampiros —anteriormente seres humanos— a los principales enemigos a vencer. Los autores señalan que, aunque en ocasiones el tema de estos filmes es útil para entender la importancia de las medidas profilácticas contra las infecciones, en realidad es solo un pretexto para llevar a la pantalla grande una película que permita a algunos embolsarse cientos de miles —o incluso unos cuantos millones— de dólares.

Uno de los aciertos del libro es que el lector encontrará información interesante en torno a temas y cineastas como, por ejemplo, la relación entre creencias y ciencia en el caso del español Luis Buñuel, o el papel que la religión tuvo en el director sueco Ingmar Bergman. También incluyen sugerentes debates sobre temas que merecen ser examinados y discutidos cuando hablamos sobre infecciones, como es el caso de la desigualdad social y las diferentes condiciones en que distintos sectores de la población enfrentan una epidemia o pandemia. Y eso es así porque, de acuerdo con Carlos Flores, el cine ha tendido a invisibilizar a la clase trabajadora, situación representada, indica, en *La máscara de la muerte roja*, película dirigida por Roger Corman.

Tal vez por la desesperante situación mundial o por una suerte de optimismo en la ciencia, al comienzo de la pandemia Mauricio Sánchez señala que confiaba en que pronto fuera superada la enfermedad en el mundo entero, mientras que Carlos Flores veía muy difícil que se produjera una vacuna universal. Tuvieron que pasar más de tres años para que, desde la dirección general de la Organización Mundial de la Salud (OMS), se declarara el 5 de mayo de 2023 el tan ansiado fin de la emergencia sanitaria internacional.

Las cartas abordan temas como la inesperada aparición de las epidemias en la población, la velocidad de su contagio, así como la infodemia que, de acuerdo con los autores, constituye una “perniciosa infección” (p. 7) que se manifiesta en “la información parcial, tendenciosa o de plano mentirosa” (p. 54). Además, los autores subrayan que la enfermedad no solo debe llevar a los científicos a encontrar una vacuna, sino a pensar en una suerte de nueva política ecológica que incluya a todos los organismos vivos del planeta. Asimismo, y ya tomando en cuenta la experiencia de la COVID-19, analizan películas como *El ángel exterminador* (1962), del cineasta español Luis Buñuel, para abordar el tema de la violencia de género, que se potenció con el inicio de la pandemia, o *Simón del desierto* (1965), para mostrar una variante de la idea común del encierro: el protagonista permanece aislado sobre el capitel de una columna.

En el texto también se destacan otras películas en las que, si bien su trama principal no involucra las epidemias, sí las toca tangencialmente. Son los casos de los filmes *Flor silvestre* (1943) y *Río Escondido* (1948), ambos del director mexicano Emilio Fernández, que retratan epidemias de tifo y de viruela, respectivamente, y *La casa chica* (1950), en la que aparece la lucha contra la epidemia de oncocercosis en el estado de Chiapas.

El libro logra tres metas importantes: en primer lugar, es un texto sobre un tema especializado —el cine que ha abordado el tema de las epidemias—; es una invitación a un público más amplio para enriquecer su cultura cinematográfica; y, por último, constituye un ejemplo sobre la forma en que se tendría que llevar a cabo una conversación en la que, si bien existen de pronto digresiones, la línea argumentativa no se pierde.

Los autores aluden a los efectos perjudiciales de un modelo neoliberal que, debido al desmantelamiento de los sistemas de salud públicos y de la investigación médica, han provocado que se incrementen cada vez más los índices de mortalidad a nivel mundial. Sin embargo, no muestran datos para sustentar dicha afirmación. Asimismo, se extraña un diálogo con la historiografía sobre las epidemias y pandemias que enriquezca la discusión.

El formato del texto invita a quienes rondan librerías o bibliotecas a tomar un ejemplar y llevarlo a casa para pasar un rato ameno leyendo, sin temor alguno,

cartas que no fueron escritas por nosotros —aunque sí para nosotros—. Las ilustraciones incluidas en el texto —a partir de fotogramas de las películas—, además de ser pertinentes, provocan que el lector combine el texto con las imágenes sin perder el hilo conductor del libro.

Por último, la invitación que extendemos a los lectores, independientemente de leer el libro y ver algunas de las películas que aparecen en la filmografía al final del texto, es a emular la sana práctica de entablar una comunicación epistolar con quien esté dispuesto a enriquecerla.