



Centro de Estudios Avanzados
Universidad Nacional de Córdoba
Maestría en Procesos Educativos
Mediados por Tecnologías

Interacciones Virtuales en Plataformas de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Línea y su Vinculación con la Competencia Comunicativa Intercultural de los Aprendientes

Tesis de Maestría

Tesista: María Laura Figueroa
Directora: Dra. María Paula Buontempo
Febrero 2022

Interacciones Virtuales en Plataformas de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Línea y su Vinculación con la Competencia Comunicativa Intercultural de los Aprendientes © 2022 by María Laura Figueroa is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Resumen

La pandemia por el Coronavirus SARS-CoV-2 hizo florecer el uso de plataformas de aprendizaje de idiomas en línea fomentando el aprendizaje lingüístico a través del vínculo social. En este trabajo se indagó acerca de la posible correlación entre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y los intercambios comunicativos virtuales que los usuarios establecen en la plataforma de aprendizaje de idiomas Italki. Para este estudio cualitativo de alcance exploratorio y diseño longitudinal no experimental se estableció como objetivo principal explorar la relación entre las interacciones virtuales en dicha plataforma educativa y la construcción de la CCI en 20 usuarios hispanohablantes adultos de entre 18 y 60 años que aprenden inglés como lengua extranjera durante el período de marzo a octubre de 2020. Los datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas, encuestas, tests y análisis documental, e interpretados a través del análisis inductivo de codificación abierta ayudaron a identificar que los participantes muestran conocimientos, habilidades y aptitudes interculturales que les permiten desenvolverse exitosamente en encuentros con aprendientes de lenguas y culturas diversas. Sin embargo, no se logró establecer en qué grado estas competencias se desarrollaron específicamente en las plataformas educativas debido a la baja participación de los voluntarios en la investigación.

Palabras clave: tecnologías educativas, interacciones virtuales, lenguas extranjeras, plataformas virtuales de aprendizaje de lenguas, competencia comunicativa intercultural, interculturalidad, aprendizaje en línea, aprendizaje informal, aprendizaje autónomo

Abstract

The SARS-CoV-2 Coronavirus pandemic made the use of online language learning platforms flourish, promoting language learning through social interaction. This work investigated the possible correlation between the development of intercultural communicative competence (ICC) and the virtual communicative exchanges that users establish in the Italki language learning platform. For this qualitative study of exploratory scope and non-experimental longitudinal design, the main objective was to explore the relationship between virtual interactions on said educational platform and

the construction of the ICC in 20 adult Spanish-speaking users between 18 and 60 years old who learn English as a foreign language during the period from March to October 2020. The data obtained through semi-structured interviews, surveys, tests and documentary analysis, and interpreted through the inductive analysis of open coding, helped to identify that the participants show intercultural knowledge, skills and aptitudes that allow them to function successfully in encounters with learners of diverse languages and cultures. However, it was not possible to establish to what extent these skills were specifically developed on educational platforms due to the low participation of volunteers in the research.

Keywords: educational technologies, virtual interactions, foreign languages, virtual language learning platforms, intercultural communicative competence, interculturality, online learning, informal learning, autonomous learning

Índice de Contenidos

Resumen	2
Abstract	2
Índice de Contenidos	4
Índice de abreviaturas y siglas	7
Índice de tablas y figuras	8
Introducción	9
Capítulo I: Marco teórico	14
1.1 Introducción al capítulo	14
Intercambios virtuales para el aprendizaje en contextos informales	14
Interactuar para aprender	15
Interactuar para aprender mediante TIC o telecolaboración 2.0	16
Comunidades virtuales de aprendizaje y PLE	17
Alfabetización transmedia y aprendizaje informal	18
Aprendizaje ubicuo: en todo momento y en cualquier lugar	19
Aprendizaje invisible, o lo que no es posible observar	20
La comunicación intercultural / Interculturalidad	21
Breve recorrido histórico	22
Aprendizaje intercultural en LE	22
“Cultura C”, “cultura c” y cultura en la posmodernidad	23
Enfoque intercultural	24
El hablante intercultural	25
El encuentro intercultural	26
La competencia comunicativa intercultural	27
Breve recorrido histórico: de la CC a la CCI	27
Modelos de CCI en la enseñanza de lenguas extranjeras	29
El modelo de los cinco saberes	29
Dimensiones de la CCI	31

	5
Identificación de la CCI en los aprendientes	32
Capítulo II: Metodología	35
2.1 Introducción al capítulo	35
2.2 Enfoque metodológico	35
2.2.1 Alcance y diseño de la investigación	35
2.2.2 Caso de estudio	36
2.2.3 Población, unidades de análisis y muestra	39
2.2.4 Instrumentos de recolección de datos	40
2.2.5 Desarrollo	40
2.2.5.1 Primera fase: selección de participantes y aplicación de formulario de invitación	42
2.2.5.2 Segunda fase: Escala de Sensibilidad IC para medir Componente Afectivo	42
2.2.5.3 Tercera fase: entrevista para evaluar la dimensión cognitiva	44
2.2.5.4 Cuarta fase: análisis documental de intercambios virtuales para la evaluación de la dimensión comportamental	45
Capítulo 3: Resultados	48
3.1 Introducción al capítulo	48
3.2 ¿Quiénes son los participantes?	48
3.2.1 Conociendo a la población	51
3.3 ¿Qué sienten?	51
3.3.1 Resultados de ítems que denotan o atentan contra la Sensibilidad Intercultural	53
3.4 ¿Qué conocen?	56
3.4.1 Ampliando conocimientos mediante el diálogo	58
3.4.1.1 Eje 1: Visión del otro	58
3.4.1.1.1 ¿Cómo definen “cultura”?	58
3.4.1.1.2 ¿Qué entienden por “interculturalidad”?	59
3.4.1.1.3 Diferentes pero iguales	60
3.4.1.1.4 Consumo de productos culturales del otro	62
3.4.1.2 Eje 2: “Experiencia intercultural”	62
3.4.1.2.1 Encuentros con el otro	62

	6
3.4.1.2.2 Aprendiendo a partir de la interacción	63
3.4.1.3 Eje 3: “Comunicación intercultural”	65
3.4.1.3.1 Diálogos interculturales desde la presencialidad	65
3.4.1.3.2 Diálogos interculturales desde la virtualidad	67
3.5 ¿Cómo actúan?	68
3.5.1 Actitudes en acción	70
3.5.1.1 Eje 1: Conductas que favorecen la comunicación intercultural	70
3.5.1.1.1 Explicación y pedido de explicación de aspectos lingüísticos o culturales	70
3.5.1.1.2 Sugerencia de expresión alternativa	72
3.5.1.1.3 Lenguaje no verbal mediatizado	73
3.5.1.1.4 Respeto hacia las normas de cortesía	74
3.5.1.2 Eje 2: Conductas que dificultan la comunicación intercultural	75
3.5.1.2.1 Uso de oraciones complejas y de conceptos o vocablos difíciles	75
3.5.1.2.2 Prejuicios y Referencias estereotipadas	76
Capítulo IV: Discusión: conclusiones, recomendaciones e implicaciones	78
4.1 Introducción al capítulo	78
4.2 Consideraciones finales en torno a los objetivos del estudio	78
4.3 Conclusiones	80
4.4 Implicaciones	81
4.5 Limitaciones y Recomendaciones	81
Referencias	83
Anexos	91
Anexo 1: Instrumento: Escala de Sensibilidad Intercultural	91
Anexo 2: Instrumento: Cuestionario para la entrevista virtual	93

Índice de abreviaturas y siglas

C1: cultura

C2: cultura del otro

L1: lengua materna

L2: segunda lengua / lengua meta

LE: Lengua extranjera

CCI: Competencia Comunicativa Intercultural

ISI: Índice de Sensibilidad Intercultural

IV: Intercambio virtual

MALL: *Mobile-Assisted Language Learning* o Aprendizaje de Lenguas asistido por dispositivos móviles

PLE: *Personal Learning Environment* o Entorno Personal de Aprendizaje

PLN: *Personal Learning Networks* o Redes Personales de Aprendizaje

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

Índice de tablas y figuras

Figura 1: Componentes de la CCI

Figura 2: Pantalla De La Herramienta “#LanguagePartner” En Italki

Figura 3: Captura de pantalla de la página web de Italki para encontrar un compañero de intercambio de idioma

Tabla 1: Toma de decisiones para el desarrollo metodológico del estudio

Figura 4: Ejemplo de mensaje en #LanguagePartner para encontrar un compañero de intercambio

Figura 5: Captura de pantalla de un intercambio virtual en Italki

Figura 6: Captura de pantalla de un intercambio virtual en WhatsApp

Tabla 2: Dimensiones e ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Figura 7: Motivación por aprender LE

Figura 8: Herramientas de aprendizaje en Italki

Figura 9: Índices de sensibilidad intercultural de los participantes

Figura 10: Detalle de respuestas de ítems inversos para el Índice de Sensibilidad Intercultural

Figura 11: Detalle de respuestas de ítems afirmativos para el Índice de Sensibilidad Intercultural

Tabla 3: Ejes temáticos, categorías, descriptores categoriales y códigos para el análisis de las entrevistas

Tabla 4: Ejes temáticos, categorías, descriptores categoriales y códigos para el análisis de intercambios virtuales

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) –más precisamente el considerable avance de Internet, las computadoras y los dispositivos móviles– han revolucionado las prácticas sociales, el modo de aprender y el acceso a la educación (Cobo Romaní y Kuklinski, 2007). A tan solo un clic de distancia, las TIC para la educación ponen al alcance de cualquier persona un abanico de variados e innumerables recursos y posibilidades para enriquecer el aprendizaje en entornos informales (Scolari, 2018; Cross, 2007), adaptado a las necesidades particulares y accesible en todo momento y en todo lugar.

El campo de lenguas extranjeras (LE) no se ha mantenido ajeno a dichas transformaciones. En la actualidad, existe una amplia oferta de redes sociales y aplicaciones para el aprendizaje de idiomas disponibles para dispositivos móviles –como tabletas y teléfonos inteligentes– las cuales juegan un rol notable en la adquisición de LE (Dashtestani, 2013; Alshabeb y Almaqrn, 2018). Se trata de las llamadas aplicaciones de entornos MALL (en inglés, *mobile assisted language learning*, o aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles) (Chinnery, 2006). Los usuarios de estas plataformas han manifestado la preferencia de dichos entornos virtuales por sobre ámbitos institucionales (Toffoli y Sockett, 2015, como se citó en Trinder, 2017) debido a la portabilidad, conectividad y ubicuidad de tales espacios virtuales.

A las ventajas anteriormente señaladas por los usuarios resulta significativo agregar otro factor coyuntural que ha contribuido al crecimiento de aplicaciones de cursos de idiomas. El confinamiento de la población, como resultado de la pandemia por el SARS-COVID-19, modificó el panorama relacional de las personas y la forma en la que ellas acceden a la información y al aprendizaje y, consecuentemente, contribuyó al florecimiento de las aplicaciones MALL. En tiempos de aislamiento social, las aplicaciones de estudio de idiomas incrementaron hasta 60% sus descargas, y el número de usuarios registrados, particularmente mujeres, subió entre 65% y 70% (Ochoa, 2020; Ponce de León, 2020). En Latinoamérica, según un reporte de Duolingo (Blanco, 2020), se registró un aumento significativo de usuarios, específicamente en el mes de marzo de 2020 cuando el Director General de la Organización Mundial de la Salud caracterizó el virus como una pandemia global (OMS, 2020).

Las plataformas de aprendizaje de idiomas comparten la misión de convertirse en el nexo entre personas de todo el mundo que buscan no sólo la adquisición y la práctica de lenguas, sino que además procuran establecer un intercambio cultural en una red social global basada en intereses compartidos. En general, la propuesta de estos entornos educativos consiste en el abordaje de vocabulario, pronunciación y frases gramaticales mediante la resolución de actividades dinámicas que simulan juegos y están adaptadas al ritmo de cada persona, tal es el caso de Duolingo, Busuu y Babbel. Consiguientemente, el usuario utiliza tarjetas de vocabulario para emparejar palabras en su lengua materna (L1) con sus equivalente en la lengua meta (L2), resuelve ejercicios de opción múltiple con vocabulario y estructuras gramaticales, rellena espacios en blanco, y arrastra y suelta palabras para formar frases (Burston, 2014).

Asimismo, existen algunas plataformas que cuentan con un diferencial: dar relevancia a la interacción sociocultural para el aprendizaje de lenguas. Entre ellas se encuentra Italki, líder mundial en educación de idiomas en línea, cuya visión consiste en ayudar a las personas a dominar idiomas extranjeros mediante la creación de conexiones con aprendientes de otras culturas. Se trata de un tipo de comunidad virtual de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010) que habilita a los usuarios que se inclinan por espacios de intercambio y aprendizaje telecolaborativos (Dooly, 2007; McCloskey, 2012; O'Dowd, 2012) a realizar interacciones lingüísticas y culturales mediante intercambios sincrónicos, como mensajería instantánea y video llamadas, y asíncronos, tales como entradas en foros de discusión e intercambio de mensajes escritos.

La comunicación sincrónica que se da en Italki se alinea con los principios de la Web 2.0 (O'Reilly, 2005) y con las características del aprendizaje electrónico móvil, o *m-learning* (West y Vosloo, 2013) en tanto apuntan a la colectivización, interacción e intercambios entre usuarios mediante dispositivos móviles y aplicaciones educativas.

Aparte de lo hasta aquí expuesto respecto al uso de las plataformas de enseñanza de idiomas en entornos informales, se debe agregar que las mismas pueden presentarse también como herramientas complementarias de las clases formales y no formales de LE ya que podrían auxiliar en el desarrollo de competencias para la comunicación intercultural.

Cabe destacar que la inclusión de conocimientos, habilidades y destrezas interculturales en cualquier tipo de entorno resulta fundamental en la adquisición de cualquier LE, ya que para mantener una efectiva comunicación intercultural se requiere mucho más que el buen uso lingüístico que los aprendientes realicen de la lengua meta. En este proceso se involucran otras competencias relacionadas al entendimiento de la propia cultura (C1) y de la cultura del otro (C2), ya que como numerosos estudiosos sugieren (Brown, 2000; Jiang, 2000; Kramsch, 1993), en el aprendizaje de un nuevo sistema lingüístico, el idioma y la cultura de cada individuo nunca pueden disociarse, siendo indispensables para interpretar y construir sentido en cada encuentro comunicativo intercultural (Byram, 1997).

A pesar de la importancia del abordaje de estas competencias esenciales para la comunicación intercultural (Byram, 1997), su tratamiento en entornos formales y no formales de LE resulta dificultoso por varios motivos, ya sea por la falta de tiempo durante las clases sincrónicas, la utilización de enfoques lingüísticos o gramaticales para la enseñanza de la lengua meta, la falta de interacción comunicativa genuina –no simulada– en la lengua meta, o el poco o nulo contacto con personas de universos culturales diversos.

Por otro lado, en lo que respecta a la inclusión de la CCI en entornos informales mediados por plataformas virtuales, la exploración bibliográfica reveló que pese a que varios trabajos indagaron acerca de su relevancia en la enseñanza de LE mediada por TIC, estos se enfocaron específicamente en entornos formales (Pozzo y Lencina, 2014; Godwin-Jones, 2013; Martínez y Gómez-Zermeño, 2016; Torres, Molina y Martínez, 2021), mientras que menor atención se le ha dado al estudio de la adquisición de la CCI en el aprendizaje informal mediado por plataformas educativas.

Es así que ante esta problemática nace el tema de la presente investigación; por un lado, a partir de la mencionada escasez de espacios de contacto e interacción con personas lingüística y culturalmente diversas para el aprendizaje de LE y, por otro, debido al exiguo tratamiento y abordaje de competencias para la comunicación intercultural. En ambos casos, dichas necesidades fueron identificadas desde la praxis docente como profesora de LE en centros de idiomas y como usuaria de plataformas educativas. De estas necesidades parte la motivación del presente estudio el cual quiere explorar la vinculación entre intercambios virtuales y el desarrollo de la CCI

para agregar al cuerpo de conocimiento académico al respecto, ya que este problema, si bien es actual, ha sido poco abordado.

El desarrollo de este estudio pretende dar respuesta al siguiente interrogante general: ¿qué vínculo tienen las interacciones virtuales en la plataforma de aprendizaje en línea Italki con la construcción de la CCI en usuarios hispanohablantes adultos que aprenden inglés LE? A partir de esta pregunta se desprenden las siguientes cuestiones accesorias: ¿qué percepción tienen dichos usuarios acerca de su propia CCI?; ¿qué estrategias comunicativas están presentes en las interacciones virtuales que se llevan a cabo entre los usuarios de dichas plataformas?; y ¿existe una evolución de la CCI por medio del uso de las mencionadas plataformas virtuales?

Para dar respuesta a los interrogantes planteados, el objetivo principal de este trabajo consiste en explorar la relación entre las interacciones virtuales en la plataforma educativa Italki y la construcción de la CCI en usuarios hispanohablantes adultos que aprenden inglés como L2. Además, se propone conocer la percepción que los usuarios tienen acerca de su propia CCI; identificar las estrategias comunicativas que se presentan con relación a la construcción de la CCI; y, a su vez, observar si se produce una evolución de la CCI a través del uso de las plataformas virtuales de aprendizaje.

Por lo tanto, a partir de esta investigación de alcance exploratorio con diseño longitudinal no experimental se busca recabar datos cualitativos que exploren posibles vínculos entre las interacciones que se llevan a cabo a través de plataformas educativas virtuales y el desarrollo de competencias de comunicación intercultural entre aprendientes de LE. Para ello, mediante los criterios de participación voluntaria y por conveniencia, se seleccionó una muestra de 20 usuarios hispanohablantes adultos jóvenes e intermedios (de entre 18 y 60 años) participantes de la plataforma de aprendizaje de idiomas Italki. Para la recolección de datos se seleccionaron diferentes instrumentos: entrevistas semiestructuradas, encuestas, tests y análisis documental. Para su tratamiento y análisis se utilizó el análisis inductivo de codificación abierta.

En lo que respecta a los aportes del estudio a la disciplina de LE, en primer lugar, se espera que el presente trabajo contribuya al debate académico en torno los espacios virtuales, colaborativos e informales para la adquisición de competencias para la comunicación intercultural. De esta manera, puede ser de utilidad tanto para las personas que aprenden idiomas de manera autónoma mediante aplicaciones

educativas, como para quienes eligen ámbitos de aprendizaje formales y no formales, ya que lo que aquí se busca comprender es si las interacciones comunicativas virtuales se vinculan con el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas que favorecen la comunicación intercultural. De esta manera, los aprendientes podrán beneficiarse del intercambio genuino con interlocutores de otras culturas y, así, no sólo mejorar la lengua meta sino también adquirir las competencias del hablante intercultural. Esto les permitirá desempeñarse y comunicarse de manera efectiva en cualquier encuentro con personas de culturas e idiomas diferentes y en variados ámbitos tanto profesional, educativo, como personal.

En segundo lugar, se pretende sentar las bases para proyectos de innovación educativa que integren o *remixen* los espacios de interacción virtual a las clases y programas de enseñanza de idiomas en contextos formales y no formales, en especial a aquellas dirigidas a estudiantes adultos.

En cuanto a la organización del trabajo, el mismo se encuentra dividido en cinco capítulos: Marco teórico, Metodología, Presentación de Resultados, Análisis de Resultados y, por último, Discusiones, implicancias y Conclusiones. El primer capítulo describe las teorías que sustentan esta investigación, a partir de tres grandes ejes temáticos: las interacciones mediadas por TIC, las características que derivan de dichas interacciones, y las implicancias de la CCI para la adquisición de LE. En el segundo capítulo se presenta la descripción del contexto y de los participantes del estudio, así como los métodos de recolección de datos aplicados a lo largo de la investigación para su posterior análisis. En el tercer capítulo se exponen los resultados obtenidos así como su análisis e interpretación. Por último, en el cuarto capítulo se discuten los resultados, se comparan los hallazgos con los de la literatura previamente abordada, se muestran las conclusiones y, finalmente, se sugieren posibles temas para futuras investigaciones.

Capítulo I: Marco teórico

1.1 Introducción al capítulo

En este capítulo se abordan los ejes teóricos transversales que sustentan la presente investigación. Se han identificado tres ejes principales que analizan cuestiones relacionadas a las interacciones en plataformas virtuales de aprendizaje, los procesos de adquisición de contenidos y las habilidades subyacentes en los mencionados medios tecnológicos, y, finalmente, la competencia comunicativa intercultural.

En primer lugar, se revisan constructos relacionados a las interacciones comunicativas virtuales entre aprendientes de lenguas extranjeras encuadradas en el enfoque del aprendizaje de lenguas mediado por dispositivos móviles.

En segundo lugar, se examinan las características que poseen dichos intercambios alojados en plataformas virtuales, las cuales podrían configurarse como comunidades virtuales de aprendizaje. Estos intercambios mediados por TIC dejan entrever los procesos de aprendizaje informal, autónomo, invisible y ubicuo que tienen lugar durante los encuentros interculturales entre los usuarios de las plataformas de aprendizaje.

Por último, se revisa la literatura que aborda la comunicación intercultural y las competencias que se ponen en juego durante los encuentros interculturales, así como también se indaga sobre el constructo de la CCI –desde sus orígenes hasta la actualidad y especialmente en el ámbito de LE– para explorar si su desarrollo puede llevarse a cabo en los contextos virtuales informales anteriormente mencionados.

1.2 Intercambios virtuales para el aprendizaje en contextos informales

A lo largo del presente apartado se destaca la preponderancia de la interacción con el otro para la construcción de redes y comunidades de aprendizaje viabilizadas a través de tecnologías Web 2.0, como lo son las plataformas virtuales de aprendizaje de idiomas, las cuales se encuentran entre las aplicaciones MALL, o aplicaciones para el aprendizaje de lenguas mediado por dispositivos móviles.

El uso de dispositivos móviles para el aprendizaje corresponde a la fase de la educación conocida como *m-learning* –o aprendizaje móvil– la cual da continuidad a sus predecesoras *d-learning* (educación a distancia) y *e-learning* (educación electrónica a través del uso de computadora e internet), según mencionan Cobo y Kuklinski (2007). Dichos autores describen numerosas ventajas del aprendizaje móvil, entre ellas –y de gran utilidad para nuestro trabajo–, se destaca el hecho de que simplifican la comunicación con otras personas que se encuentran a distancia, a través de voz, texto o imagen, y además permiten interactuar con las comunidades en línea libre de restricciones horarias y físicas (p. 112).

Otro rasgo característico del aprendizaje móvil es su bias individual, aunque social, ya que se adapta perfectamente a una sociedad de individuos interconectados (Agnes Kukulska-Hulme, 2013a, como se citó en Pegrum, 2014, p. 14). En este sentido, el hecho de que los usuarios interconectados utilicen dispositivos móviles para aprender un nuevo código lingüístico mediante interacciones sociales deja entrever una perspectiva sociocultural del aprendizaje, el cual conversa y es totalmente compatible, de acuerdo con Pegrum (2014), con enfoques socio constructivistas, de aprendizaje informal, centrados en el aprendiente, y de competencia comunicativa intercultural.

A partir de estas interacciones entre usuarios, surgen nuevas configuraciones en lo que respecta a los procesos de aprendizaje (de LE) y al desarrollo de habilidades comunicativas e interculturales. Se hace referencia particularmente a los procesos de aprendizaje informal (Scolari, 2018; Cross, 2007), invisible (Cobo y Moravec, 2011), y ubicuo (Cope y Kalantzis, 2008; Burbules, 2012, 2014), y a las redes que se tejen mediante la telecolaboración (Dooly, 2007; McCloskey, 2012; O'Dowd, 2012) y las redes personales de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010), que expanden el ámbito de educación formal y permiten el desarrollo de destrezas, habilidades y conocimientos personales y experienciales críticos producidos en cualquier momento y lugar a través de nuestras interacciones cotidianas y que, a pesar de ser invisibles ante la mirada del sistema de educación formal y tener carácter tácito difícil de medir y sistematizar, resultan significativos para la vida profesional y social.

1.2.1 Interactuar para aprender

“Sin interacción no surge la comunicación, con la interacción es que se adquiere la lengua, mediante la interacción se gestiona nuestra vida cotidiana y

relaciones personales... en fin, la interacción posibilita nuestra misma existencia.” (Fajardo Salinas, 2011, p. 9). A través de estas palabras, se destaca la centralidad que la interacción tiene para nuestro estudio. Es por ello que se toma como marco referencial el interaccionismo socio discursivo basado en la teoría general del aprendizaje desarrollada por Vygotsky (1978), quien propone que el mismo es un proceso social que acontece cuando el aprendiente usa la lengua (L1 o L2) en interacciones significativas y, por tanto, participa de la comprensión de esta lengua y, al mismo tiempo, de la construcción de su propio conocimiento.

De igual manera, Williams y Burden (1999, como se citó en Martínez Agudo, 2003) sostienen que el aprendizaje de una LE surge fundamentalmente mediante el desarrollo de la interacción comunicativa. De esta forma, se evidencia el papel preponderante de la interacción social para el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje, definido este último por Jean-Paul Bronckart como una “actividad articulada a un marco social que se realiza en textos los cuales se inscriben en un género y que se construyen con los recursos de una lengua natural dada” (2013, p. 39).

1.2.2 Interactuar para aprender mediante TIC o telecolaboración 2.0

Numerosos trabajos han demostrado la centralidad de las interacciones comunicativas en lo que respecta al aprendizaje de LE a través de herramientas y plataformas digitales de la Web 2.0, las cuales ponen en contacto a usuarios de diversas regiones y culturas cuyo objetivo en común es aprender o practicar un nuevo código lingüístico. Este tipo de interacción virtual con fines educativos es llamado “telecolaboración” (Dooly, 2008; O’Dowd, 2012) y, según Helm, consiste en “involucrar a clases de aprendientes geográficamente dispersos en un intercambio *on-line* mediante herramientas de comunicación de internet para el desarrollo de la competencia lingüística y/o intercultural” (2015, p. 197).

Por su parte, en sus trabajos, McCloskey (2012, como se citó en Guadamillas Gómez, 2017), realiza numerosas contribuciones acerca de los intercambios interculturales en contextos virtuales y, entre ellas, el autor examina cómo “las tele-colaboraciones interculturales proporcionaron oportunidades para practicar y mejorar las destrezas de los estudiantes en términos de descubrimiento e interacción” (p. 44). Destaca, en este sentido, que la incorporación de TIC favorece procesos de aprendizajes “que atienden las necesidades de la CCI, ya que eliminan las barreras

geográficas y facilitan el acceso a fuentes de distinto contenido cultural” (Mc Closkey, 2021, p. 43).

Adicionalmente, Guth y Helm (2010) propusieron la noción de “telecolaboración 2.0” (como se citó en O’Dowd, 2012, p. 354). Este modelo está basado en las redes sociales que han emergido a partir del avance de las herramientas de la Web 2.0, como *blogging*, wikis y sitios de redes sociales, caracterizados por formas de comunicación multimodal. En este modelo de telecolaboración 2.0 los estudiantes adquieren mayores responsabilidades sobre su proceso de aprendizaje intercultural ya que obtienen mayor libertad para elegir compañeros y contextos de aprendizaje.

Estos modelos de telecolaboración que se desarrollan tal como se ha visto principalmente en contextos formales se asemejan a las redes autónomas e informales que los usuarios de plataformas de aprendizaje en línea tejen expandiendo los límites físicos de las aulas y atravesando barreras geográficas y culturales con la ayuda de las herramientas tecnológicas que facilitan la comunicación.

1.2.3 Comunidades virtuales de aprendizaje y PLE

Al hacer referencia al modo en que las TIC han reconfigurado los entornos en los que se llevan a cabo la comunicación y las interacciones y, por consiguiente, los modos de aprender, resulta imposible dejar de mencionar los Entornos Personales de Aprendizaje o *PLEs* (*Personal Learning Environment*, en inglés) en lo que respecta al aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Un PLE o Entorno Personal de Aprendizaje consiste en un “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell y Castañeda, 2010, p. 7). Los autores definen tres tipos diferentes de herramientas constitutivas de los *PLEs*, a partir de las cuales los usuarios acceden a la información, la crean o la modifican, y, finalmente, se relacionan con otros usuarios. Este último elemento resulta especialmente importante para este trabajo ya que a partir del contacto con otros usuarios se desarrollan las Redes Personales de Aprendizaje (RPA) o, en sus siglas en inglés, los *Personal Learning Networks* (PLN).

Adell y Castañeda explican que existen tres tipos diferentes de PLNs, siendo el primero aquellas redes en las que se aprende de objetos, como es el caso de YouTube; el segundo tipo de redes son aquellas basadas en la comunicación de lo que

hacemos y aprendemos, por ejemplo, Twitter; por último –y el que resulta particularmente interesante para nuestro estudio– es el tipo de redes que se utilizan para establecer relaciones con otras personas, en las que el aprendizaje es producto de las interacciones comunicativas entre personas, tal como la red social Facebook.

Siguiendo la propuesta de dichos autores acerca de los PLNs, podría decirse que Italki, la plataforma de aprendizaje en línea con la cual se trabaja en este estudio, funciona como PLNs para los usuarios quienes encuentran en este entorno las herramientas no solo de acceso y creación de la información (como la herramienta “Cuadernos”), sino fundamentalmente de relación con otros a través de las funciones “*Language Exchange*” y “*Language Partners*”. A través de estas últimas dos funciones, se les brinda a los usuarios espacios de comunicación y aprendizaje de LE y de acercamiento intercultural.

Las plataformas digitales, como es el caso de Italki, facilitan los modos de entrar en contacto de manera virtual con personas de todo el mundo, poniendo de manifiesto la creciente necesidad de desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje informal para la comunicación intercultural entre individuos con diferentes trasfondos lingüísticos y culturales.

1.2.4 Alfabetización transmedia y aprendizaje informal

Debido a la constante evolución de las tecnologías digitales que se han visto a lo largo de las últimas décadas, los soportes mediáticos y las formas y entornos de aprendizaje han ido mutando de igual modo.

En la actualidad, cuando se habla de alfabetización, además de las tradicionales competencias de lectoescritura y de interpretación y producción mediática, se ponen en juego otras habilidades y competencias necesarias para comprender y desarrollarse exitosamente en los nuevos mundos narrativos transmedia. Este conjunto de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades y estrategias de aprendizaje y formas de compartir, –entre ellas, la capacidad para navegar en redes digitales y participar en comunidades de aprendizaje– constituye el alfabetismo transmedia (Scolari, 2018, p.17). Según el autor, un rasgo diferencial del alfabetismo transmedia es el entorno de aprendizaje, ya que este traspasa la formalidad de la escuela y se desplaza hacia fuera de las instituciones educativas a través de las redes digitales, en contextos de culturas colaborativas y desarrollando estrategias de aprendizaje informal.

Por su parte, Jay Cross (2007) define el aprendizaje informal como todo aquello que no es aprendizaje formal, es decir, el aprendizaje informal no tiene un currículo determinado, ni ocurre en el mismo momento ni en el mismo lugar que con otras personas, no tiene reconocimiento alguno en forma de diploma o certificado, y, principalmente, no tiene fin. Cross compara el aprendizaje informal con la habilidad de andar en bicicleta: quien maneja la bicicleta (el aprendiente) elige el destino (contenidos), la velocidad (objetivos y planificación) y el camino (formatos y modalidades) (2007, como se citó en Boileau, 2017, p. 6).

A su vez, el autor destaca la vital importancia que las redes sociales tienen con respecto al aprendizaje informal ya que este último une a las personas permitiendo la interacción entre sí. Además, las redes sociales son la tecnología educativa más poderosa jamás inventada que tienen lugar en el contexto de la Web 2.0, una web participativa que es y continuará creciendo como el mayor convergente de seres humanos que jamás se haya visto.

1.2.5 Aprendizaje ubicuo: en todo momento y en cualquier lugar

Otra posibilidad que la Web 2.0 ofrece es la capacidad de aprender en todo momento y en cualquier lugar mediante el uso de dispositivos digitales, o de la computación ubicua (Cope y Kalantzis, 2008).

En las últimas dos décadas, la proliferación de dispositivos portátiles y la facilidad de acceso a los mismos multiplicó las posibilidades de conectividad ubicua permitiendo que los usuarios accedan a informaciones en la nube mediante redes inalámbricas y desde cualquier dispositivo móvil, produzcan y diseminen contenidos y conocimientos, se conecten con otros usuarios, y aprendan .

Burbules (2012) define el aprendizaje ubicuo como “la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, la interacción con pares y expertos eruditos y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes” (p. 4). En este sentido, el autor manifiesta que gracias a la computación ubicua “el aprendizaje está siendo integrado en el flujo de la actividad humana cotidiana” (p. 4). Es decir, el usuario decide cuándo, dónde, cómo y por qué aprende, lo cual, generalmente, se asocia al objetivo de resolver situaciones o problemáticas reales e inmediatas de la vida diaria.

Además del aprendizaje situacional y la inmediatez, otro aspecto del aprendizaje ubicuo que repercute en la educación es la porosidad de los límites o

fronteras espaciales, las cuales parecen desdibujarse ya que en la actualidad el dónde y cómo aprender ya no son un inconveniente o limitación. Como consecuencia, los alumnos tienen acceso continuo a la información, además de una enorme variedad de ofertas educativas a distancia y en línea.

Se debe agregar que Burbules resalta otro rasgo importante de la ubicuidad del aprendizaje: la interconexión. Esta genera una 'inteligencia extensible', tecnológica y socialmente hablando. Es decir, "el conocimiento, la memoria y el poder de procesamiento de cada persona se ven mejorados al tener dispositivos constantemente disponibles que pueden suplementar y apoyar lo que somos capaces de hacer en nuestro cerebro". Por otro lado, "las personas se encuentran en contacto constante con otras que pueden saber o hacer cosas que nosotros no podemos." (2014, pp. 3-4).

Este último punto resulta de interés particular para este trabajo de investigación, pues además de la posibilidad de aprendizaje sin límites espaciales ni temporales que la ubicuidad le ofrece a los usuarios, debe destacarse la ventaja de interconectarse con otros usuarios geográficamente distantes y de maneras sincrónica y asincrónica para aprender en comunidad.

1.2.6 Aprendizaje invisible, o lo que no es posible observar

Cobo y Moravec, en su trabajo académico acerca del aprendizaje invisible, explican cómo Internet y las TIC que se utilizan más allá de las fronteras de los establecimientos educativos están configurando lo que los autores llaman una "nueva ecología de aprendizaje y de oportunidades sociales" (2011). Es decir, reconocen el rol destacado que tanto Internet como las TIC desempeñan para el aprendizaje informal y proponen herramientas para hacer visibles aspectos invisibles de dichos aprendizajes con el fin de entenderlos y expandirlos para repensar el papel de las instituciones educativas y, consecuentemente, de la educación actual.

Los autores hacen referencia a la idea de "aprendizaje invisible" como

una propuesta conceptual [...] que procura integrar diversos enfoques en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano [...]. Este enfoque toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos meta espacios intermedios. Bajo este enfoque se

busca explorar un panorama de opciones para la creación de futuros relevantes para la educación actual. (Cobo y Moravec, 2011, p. 23)

Al referirse a lo invisible de las prácticas que se suceden fuera de los límites de la educación formal, los autores identifican aprendizajes que se construyen en ámbitos menos tradicionales, de forma continua a lo largo de nuestras vidas y mediante interacciones cotidianas con el otro, y anhelan que estos procesos sean justamente valorados tal como lo son actualmente los conocimientos adquiridos en contextos de formales de aprendizaje.

Otra característica importante a mencionar sobre el aprendizaje invisible es la idea de cambio de perspectiva sobre cómo entendemos la educación: “la clave está en cómo se aprende, no en qué se aprende” (p. 61) (subrayado de los autores). De esta manera, los autores proponen dejar atrás un modelo de aprendizaje “preventivo” de contenidos adquiridos a través de la memorización y la repetición mecánica, o lo que Freire (1968) llama “educación bancaria”, es decir, depositar contenidos en la mente del educando para su posterior recuperación y aplicación.

A partir de ello, y adhiriendo a la discusión de numerosos autores sobre los alcances de la educación informal (Freire, 1968; Cross, 2007; Boileau, 2017), Cobo y Moravec sugieren integrar ideas y perspectivas para una educación que destaque la adquisición de saberes mediante la resolución de problemas prácticos, que posicione al aprendiente en un rol central en su propio proceso de aprendizaje actuando como agente de conocimiento, que estos conocimientos sean significativos, y que las personas logren aprender haciendo dentro de comunidades de práctica en forma colaborativa y cooperativa (2011). Esta propuesta de cambio de foco dialoga con las ideas de aprendizaje informal de Tim Boileau (2017) y de Jay Cross (2007) discutidas previamente en el apartado 1.2.4 de este capítulo.

La resignificación del aprendizaje informal y la búsqueda de contenidos relevantes para resolver problemas prácticos de forma colaborativa mediante interacciones cotidianas –características del aprendizaje invisible– se ven reflejadas en las dinámicas de aprendizaje de varias plataformas virtuales de intercambio de idiomas, como lo es Italki. Dichas configuraciones parecen resultar más atractivas y convenientes para un gran número de usuarios que optan por participar en este tipo de comunidades de aprendizaje en línea entre otras opciones de cursos de idiomas en ámbitos de educación formal.

1.3 La comunicación intercultural / Interculturalidad

1.3.1 Breve recorrido histórico

En las últimas dos décadas, y en el contexto de un escenario globalizado, el término “interculturalidad” parece haber permeado variados ámbitos de la vida social, los cuales se extienden desde las lenguas, las expresiones artísticas, las ciencias sociales, la religión, las expresiones culturales, la promoción de los derechos humanos, la política, y así como también se ha instaurado en la esfera de la educación y en el ámbito académico.

La aparición de este concepto se remonta a los comienzos del siglo XX, y fue propuesta por el filósofo y educador estadounidense Horace M. Kallen con el fin de representar y defender el pluralismo cultural entre los inmigrantes llegados a tierras estadounidenses, en oposición a los procesos de asimilación cultural que estaban aconteciendo paralelamente en la sociedad del crisol de razas de los Estados Unidos.

Años más tarde, el concepto de interculturalidad desembarca en Europa y el Consejo Europeo lo comienza a implementar en proyectos con fines educativos y políticos para lidiar con asuntos multiculturales y migratorios dentro del propio continente (Buči, 2017) y, posteriormente, con objetivos de desarrollar una educación para la ciudadanía basada en valores tales como la tolerancia y el respeto.

En la actualidad, la interculturalidad hace referencia al encuentro entre personas, culturas, razas o pueblos diferentes, mediado por la horizontalidad, la ética, el diálogo y el respeto. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por su parte, la define como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (UNESCO, 2005, p. 5).

Puede observarse cómo la interculturalidad parte del reconocimiento de las diferencias y del respeto hacia los valores y las formas de vida de cada grupo o individuo. En este sentido, en contextos de encuentros interculturales no se propugnan procesos de asimilación cultural sino que, por el contrario, se pretende reforzar y enriquecer las individualidades de cada representante.

1.3.2 Aprendizaje intercultural en LE

En el ámbito general de la enseñanza, según el diccionario en línea del Instituto Cervantes (2008), la interculturalidad se ha introducido como “parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas” dentro de las instituciones educativas.

Específicamente en lo que cabe al ámbito de las LE, la interculturalidad comienza a destacarse cuando la cultura se integra como pieza fundamental e indisociable al aprendizaje de L2, como se aborda posteriormente en el presente apartado. Este giro hacia la comunicación que tuvo lugar en las décadas de 1970 y 1980 pone de manifiesto una nueva mirada acerca de la cultura, y la redefine como todo aquello relacionado al estilo de vida y a los comportamientos cotidianos.

En lo que respecta a este cambio, Claire Kramsch diferencia dos percepciones acerca del concepto de cultura a través de la historia: por un lado, destaca una visión modernista, que incluye a la cultura C y la cultura c; y por otro, describe una mirada posmodernista acerca de la cultura (2017). A continuación se explora esta diferencia.

1.3.3 “Cultura C”, “cultura c” y cultura en la posmodernidad

Numerosos autores (Kramsch, 2017; Areizaga et al., 2005; entre otros) han reflexionado acerca de esta visión dicotómica sobre la concepción de “cultura”. Específicamente en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de LE, tres concepciones resultan relevantes.

En primer lugar, la noción de cultura ligada a las LE que tuvo vigencia hasta la década de 1970 hacía referencia a una visión formal, la cual comprendía “una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos, con los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más pintoresco y folklórico de los países en cuestión” (Areizaga et al., p. 28, 2005). Esta visión humanística de cultura C estuvo presente en la enseñanza de la literatura ligada a las artes y era característica de las clases medias cultas. Kramsch agrega que este tipo de cultura se enseña tradicionalmente con los idiomas estándar nacionales y que, además, por ser parte del patrimonio nacional de los estados, está ligada a las nociones de que son estilos de vida “buenos” y “apropiados”, merecedores de orgullo y lealtad (2017).

Con la llegada de la enseñanza comunicativa a las lenguas, el concepto de cultura desplaza su foco humanista hacia uno más pragmático, el cual incluye aspectos más informales y no tan eruditos de la vida social, y se integra a la enseñanza de LE desde sus primeras etapas. De esta manera, la idea de “cultura c” comprende “aspectos socioculturales de los hablantes de la lengua meta, más acorde con la forma de entender la lengua como herramienta de las relaciones sociales de una comunidad” (Areizaga et al., 2005). Siguiendo esta línea, cuestiones intangibles como modos de hablar, de actuar, de comer, formas de entretenimiento, valores, creencias y comportamientos de los grupos dominantes o más visibles de una cultura son abordados en las clases de lenguas extranjeras. Así lo señala Kramersch (2017, p. 143): *“o foco aqui recai sobre comportamentos, comidas, celebrações e costumes típicos (e algumas vezes estereotípicos) do grupo dominante ou do grupo de nativos da língua que é mais evidente aos olhos de um estrangeiro”*.

Ya desde una óptica posmoderna, la cultura puede ser entendida como una construcción social. Kramersch la define como *“o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo”* (2017, p. 146). Es decir, la cultura se construye y reconstruye a través de la interacción social entre los diversos posicionamientos del yo como sujeto, y del sujeto del otro, y es esta interacción yo-otro la que permite posicionarse en el encuentro con el otro desde diversos puntos de vista, ya no siendo necesario modificar la propia identidad, sino la posición del sujeto.

Ante lo mencionado previamente, cabe destacar que una lengua no representa una cultura y, mucho menos, una cultura representa un país. A partir de esta noción, debe adoptarse esta mirada de cultura como construcción social y no como mera mercancía estandarizada o patrimonio para no caer en estereotipos ni visiones simplistas a la hora de debatir sobre cuestiones culturales que concierne el aprendizaje de lenguas extranjeras.

1.3.4 Enfoque intercultural

Con el componente sociocultural ganando cada vez más peso en la didáctica de las lenguas extranjeras, la interculturalidad se materializa en un enfoque intercultural, el cual está presente en numerosas propuestas curriculares de la educación formal de L2 y LE, tanto en Europa encuadrado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), como así

también en países latinoamericanos, como es el caso de los Diseños Curriculares para la enseñanza del inglés en la educación primaria y secundaria de Argentina.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE desde un enfoque intercultural motiva el interés por comprender y aprender del otro respecto de su lengua y su cultura, al mismo tiempo que habilita una práctica de reconocimiento y fortalecimiento de la propia cultura de los interlocutores. Así se propone abrir espacios de encuentros comunicativos interculturales en el aula donde los estudiantes aprendan de forma cooperativa y construyan conocimientos mediante la resolución de tareas discursivas en la lengua-meta.

Para alcanzar este propósito de forma exitosa, y partiendo desde el contexto áulico, el enfoque intercultural aspira a formar aprendientes que desarrollen la competencia intercultural. Esta competencia identifica, por un lado, la habilidad de comunicarse en encuentros interculturales mediante la adopción de una visión etnorelativa que reconozca y respete las diferencias culturales y los múltiples modos de vivir y pensar, y, además, por otro lado, describe la capacidad del hablante de mediar entre los interlocutores y los malentendidos culturales que puedan surgir en la comunicación.

En otras palabras, el desenvolvimiento de la competencia intercultural implica que el hablante adquiera y desarrolle un conjunto de conocimientos acerca de las diferencias culturales, habilidades para solucionar problemas que surjan como consecuencia de estas diferencias, y actitudes para actuar adecuadamente en contextos de encuentros interculturales (Meyer, 1991, como se citó en Alonso Cortés, 2005).

En este contexto, la figura del hablante intercultural resulta de suma importancia y, por ello, se desarrolla a continuación.

1.3.5 El hablante intercultural

Clave para el enfoque intercultural resulta el concepto de hablante intercultural, el cual surge en contraposición a la idea de hablante nativo como modelo a alcanzar a través del aprendizaje de LE. Por varias décadas, el objetivo de la enseñanza de LE fue adquirir las características del hablante nativo de la lengua-meta, dicho de otro modo, el aprendiente debería reproducir lo más cercano posible comportamientos, actitudes, valores e identidades lingüísticas del hablante nativo, relegando las propias

particularidades e identidades culturales y lingüísticas, y teniendo como fin último la aculturación y asimilación de la LE meta.

Byram (1997) critica este modelo de hablante nativo y lo compara con un estado de “esquizofrenia lingüística”, a través del cual el aprendiente debe abandonar su lengua materna para fundirse con la lengua meta y, así, ser aceptado por otros hablantes nativos. Este proceso supone que el aprendiente olvide por completo su identidad sociocultural y adquiera una nueva identidad igual a la del nativo (p. 12).

A partir de los años noventa, este objetivo imposible de convertir un estudiante de LE en un hablante nativo fue transformándose y adaptándose a las necesidades reales de los alumnos y es así que, a cambio, varios autores han propuesto la figura del hablante intercultural. Puede definirse al hablante intercultural como un usuario de idiomas competente, quien sabe seleccionar las formas lingüísticas correctas y apropiadas en ciertos contextos socioculturales, abriéndose camino a través de los malentendidos transculturales (Kramsch, 2001). Además, el hablante intercultural es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, y es consciente de que este desarrollo de competencias interculturales es un proceso constante y que no tiene fin (Byram y Fleming, 2001).

A continuación se analizan los encuentros interculturales, es decir, aquellos encuentros mantenidos entre hablantes de marcos culturales diferentes.

1.3.6 El encuentro intercultural

Como se ha mencionado, un encuentro intercultural es el “diálogo que se establece entre hablantes de diferente origen lingüístico y cultural” (Alonso Cortés, 2005), en el cual se ponen de manifiesto las diferencias de los sistemas de valores de cada cultura en contacto, así como también las actitudes y comportamientos de cada interlocutor lo cual, en muchos casos, puede llevar a malentendidos y, consecuentemente, dificultar el entendimiento y la comunicación.

A pesar de los posibles malentendidos, este choque cultural también puede resultar positivo cuando se dialoga a partir de las diferencias, enriqueciendo las miradas y los posicionamientos de los hablantes. Como lo expone Alonso Cortés, este tipo de encuentros y de comunicación auxilia a percibir, de un modo muchas veces inconsciente, la cultura propia, ya que muchos aspectos del propio bagaje cultural

resultan invisibles o “normales”, y sólo salen a la luz a partir del diálogo con un otro quien tiene un posicionamiento diferente (2005).

En este sentido, la interculturalidad como enfoque de enseñanza de LE se relaciona con el enfoque comunicativo y el concepto de CCI, y esta última se aborda a continuación.

1.4 La competencia comunicativa intercultural

1.4.1 Breve recorrido histórico: de la CC a la CCI

Cualquier revisión sobre la CCI debe remontarse a los años setenta, momento en cual el universo de enseñanza/aprendizaje de LE se vio revolucionado a partir del surgimiento de enfoques comunicativos. Relegando a un segundo plano tanto el estudio exhaustivo de la gramática y la noción de comunicación como un mero intercambio de mensajes a través de un código común entre emisor y receptor, estos enfoques comunicativos comenzaron a bregar para que el uso de la lengua meta dé prioridad a la comunicación teniendo en cuenta otras variables socioculturales tales como el contexto, participantes, variedades, funciones, etc.

Este cambio en la concepción de la enseñanza de LE favoreció el desarrollo de la competencia comunicativa (CC), término inicialmente acuñado por el sociolingüista y antropólogo estadounidense Dell Hymes (1972, como se citó en Llobera Cànaves, 1995) y que refiere a la habilidad de formular enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados para expresar e interpretar mensajes y negociar significados en determinados contextos. Si bien la CC surgió fuera del contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, rápidamente se expandió hacia este ámbito de la educación, y fue adoptada por otros autores tales como van Ek, 1975, Wilkins, 1976, entre otros.

Posteriormente, el concepto de CC recibió aportaciones de varios expertos como Sandra Savignon (1972, en Savignon, 2017), quien destacó que el desarrollo de esta competencia depende de todos los participantes involucrados, y no solo del hablante.

Por su parte, los investigadores canadienses Canale y Swain (1980), ya desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas, definieron la CC como “la relación e interacción entre la competencia gramatical, o el conocimiento de las reglas

gramaticales, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las reglas del uso de la lengua” (p. 6), y propusieron un modelo con tres competencias: la gramatical, la sociolingüística antes mencionada, y la estratégica, o el saber compensar mediante otros recursos los fallos en la comunicación debidos a la falta del dominio de la lengua o a problemas de la situación.

Canale (1983), amplió el modelo de la CC al incluir una cuarta subcompetencia, la cual se desprende de la competencia sociolingüística del modelo anterior. Se trata de la competencia discursiva, o la habilidad para unir formas gramaticales y significados formando un texto oral o escrito bien entrelazado y coherente en diferentes géneros textuales.

Más tarde, el educador y lingüista británico Jan Ate van Ek (1986) dio un importante giro desde la comunicación hacia la cultura anticipando rasgos característicos de la CCI, al incorporar los componentes social y sociocultural al modelo previo de competencia comunicativa, en el documento *Objectives for foreign language learning*, en el cual presenta un marco teórico de referencia que describe los elementos fundamentales para que un estudiante se comunique eficazmente en el idioma inglés.

Hasta aquí, a pesar de los esfuerzos por incorporar elementos culturales y socioculturales a la enseñanza de idiomas, esto se llevó a cabo de manera accesoria y aislada a través de la inclusión y presentación de informaciones anecdóticas de culturas meta estandarizadas. Otra problemática relacionada a la CC radicó en la visión del aprendiente como hablante imperfecto y cuyo objetivo debía ser alcanzar niveles de competencias lingüísticas y culturales de un hablante nativo, como ya se ha mencionado.

Para dar respuesta a estas problemáticas, el lingüista Michael Byram (1997), basándose en modelos anteriores, finalmente acuñó el constructo de CCI y lo adaptó a la didáctica de las LE, caracterizándolo como aquellos saberes, actitudes y habilidades que el aprendiente debe adquirir para comunicarse efectivamente en una lengua meta con otros hablantes cuyos marcos de referencia culturales, de valores sociales y de comportamientos resultan diferentes. Desde este enfoque, el ideal de hablante nativo se ve reemplazado por el modelo de hablante intercultural, el cual ha sido discutido en la sección anterior.

Byram ilustra el aprendizaje de una LE utilizando como metáfora la construcción de un puente hacia lo desconocido. De esta manera, el autor sugiere que ante aquello desconocido que pueda encontrarse en la otra orilla –interlocutores con diferentes circunstancias sociolingüísticas y culturales– se debe tener una actitud de respeto, comprensión y apertura, aceptando que los propios modelos culturales van a moldearse a partir de esta nueva experiencia o encuentro intercultural.

En el siguiente apartado, se abordan los modelos de CCI que han sido propuestos para la enseñanza de LE.

1.4.2 Modelos de CCI en la enseñanza de lenguas extranjeras

De acuerdo a la revisión de la literatura, numerosos modelos teóricos sobre la CCI han sido desarrollados (Deardorff 2006; Byram, 1997; Fantini, 1999, 2000, 2006; entre otros). Si bien la mayoría de estos modelos proponen como común denominador tres componentes o dimensiones principales de la CCI, las cuales son la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva y la dimensión comportamental (§ 1.4.4), no hay total acuerdo entre los expertos acerca de los contenidos que atañen cada dimensión de esta competencia.

No obstante, y a pesar de la abundante producción de modelos teóricos, un porcentaje muy bajo de modelos metodológicos puede ser aplicado a la enseñanza de LE (González Plasencia, 2018). Entre ellos, puede mencionarse el modelo de los cinco saberes de Byram (1997), el modelo A+ASK de Fantini (1999, 2000, 2006), el modelo de “padronanza” de Balboni (2006, 2015), el modelo de las seis fases de Seeyle (1994), el modelo MetMIC de Borghetti (2011, 2013).

Para este trabajo de investigación se analiza el modelo de Byram el cual resulta apropiado por ser el más difundido en contextos de enseñanza de LE, tanto en Europa como en países de Latinoamérica, tal es el caso de Argentina.

1.4.3 El modelo de los cinco saberes

Según el propio autor del modelo de los cinco saberes, el mismo sienta sus bases en los modelos anteriormente desarrollados por Hymes (1972) y Canale y Swain (1980), van Ek (1986) y van Ek y Trim (1998) (Byram, 1997, pp. 11–12). Así, plantea que la CCI está compuesta por cuatro competencias integradas e interrelacionadas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la

competencia discursiva, y la competencia intercultural. La competencia lingüística hace referencia a la habilidad de aplicar los conocimientos de las reglas de una versión estándar del lenguaje a la producción e interpretación textos orales y escritos; la competencia sociolingüística es definida como la habilidad de dotar de significado a la producción textual de un interlocutor; la discursiva refiere a la habilidad de usar, descubrir y negociar estrategias para la producción e interpretación de textos los cuales siguen las convenciones de la cultura del interlocutor o son negociados como textos interculturales con propósitos; y, por último, la competencia intercultural compuesta por cinco saberes constitutivos, a seguir: los conocimientos de uno mismo y del otro, y de la interacción (saberes); las destrezas de interpretación (saber comprender) y de descubrimiento e interacción (saber hacer); las actitudes de relativización de la propia cultura y de valoración del otro (saber ser); y la educación política o conciencia crítica intercultural (saber comprometerse) (Byram, 1997, p. 48).

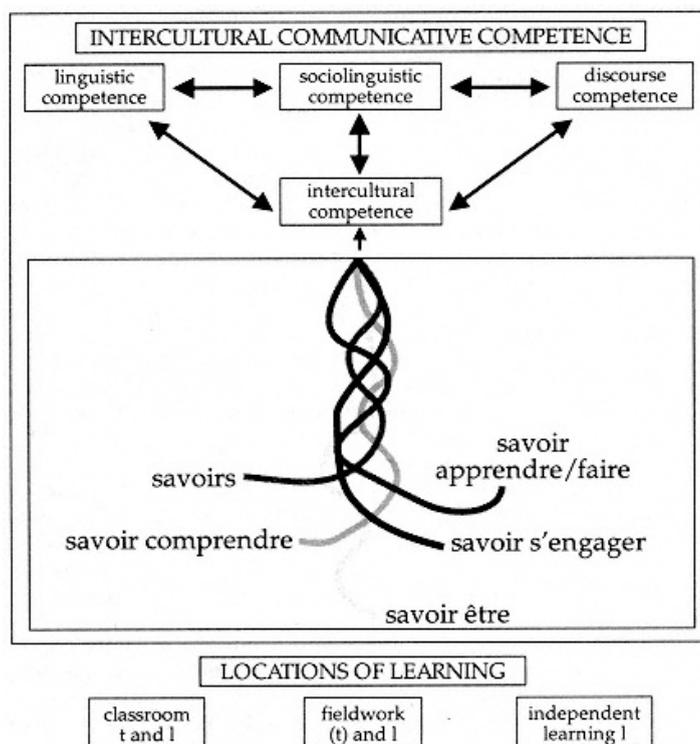
A pesar de que hasta aquí no aparente novedades respecto a modelos de CC predecesores, el aspecto significativo del modelo de Byram (1997, p. 49) consiste en la interrelación de todos sus componentes parciales conectados significativamente, y la centralidad de la CI y los cinco saberes, o factores, que la componen.

De estos cinco *savoirs* mencionados, el saber de la conciencia crítica intercultural es el que se destaca por encima de los otros cuatro, o que, en otras palabras, adquiere un rol central en lo tocante a la interculturalidad, influenciando las dimensiones afectiva, cognitiva y comportamental. Este destaque da indicio de que el objetivo de desarrollar la CCI a través de este modelo está íntimamente relacionado con un posicionamiento crítico de los aprendientes y un despertar de conciencia por parte de estos como ciudadanos del mundo. Dicho objetivo posiciona el modelo de Byram en lo que se conoce como tercer paradigma en la evolución de la CCI, o paradigma post-intercultural (Risager, 2011; Dervin, 2015), “el cual se caracteriza por atender a la situación y al rol de la enseñanza de lenguas en la sociedad y en el mundo y por promover el compromiso y la “acción política” del estudiante” (Risager, 2011, como se citó en González Plasencia, 2018, p. 210).

En la Figura 1 se puede observar gráficamente la interconexión de los componentes de la CCI y las dimensiones constitutivas de la CI.

Figura 1

Componentes de la CCI



Nota: Resumen del Modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural.

Reproducida de Byram, 1997, p. 74

1.4.4 Dimensiones de la CCI

Como se ha mencionado en el apartado 4.2, estudiosos de la CCI han propuesto tres dimensiones cercanas, pero, al mismo tiempo, diferenciadas las cuales se engloban bajo el término aglutinador de la CCI. Según Chen y Starosta (2000), la CCI está compuesta por tres dimensiones, también llamadas habilidades, componentes o perspectivas, siendo estas la afectiva (sensibilidad intercultural), la cognitiva (conciencia intercultural) y la comportamental (habilidad intercultural).

La dimensión cognitiva enfatiza el cambio del pensamiento individual sobre el entorno, a través de la comprensión de las características distintivas de uno mismo y de otras culturas. Se trata del proceso de reducción del nivel de ambigüedad situacional y de incertidumbre en las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1997). Se promueve la oportunidad de desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales mediante un doble aspecto de comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural. Según Vilà Baños (2005), esta competencia representa conocimientos interculturales como la comunicación verbal, no verbal y dimensiones

culturales que favorecen a la diversidad de posicionamientos, valores, maneras de pensar, actuar.

La dimensión comportamental de la CCI se entiende como el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorece la comunicación eficaz, destacando la flexibilidad del comportamiento y el manejo de la interacción, entre otras. Adler (1997) destaca algunas habilidades propias de esta dimensión, tales como un discurso claro, lento y sin expresiones coloquiales, la repetición de ideas importantes, paráfrasis, la utilización de equivalencias con vocablos más sencillos, el uso de frases sencillas evitando, así, sintagmas compuestos o excesivamente largos, la inclusión de verbos en voz activa y la acción de metacomunicar.

La dimensión afectiva, denominada como sensibilidad intercultural, se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Se basa en que una persona interculturalmente competente es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1997).

La identificación de cada dimensión resulta de vital importancia al momento de acompañar el desarrollo de la CCI en los aprendientes de LE. En su obra, González Plasencia (2016) realiza una revisión de las diferentes herramientas que se han desarrollado para medir la CCI, y destaca métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos tales como la Autobiografía de encuentros interculturales del Consejo de Europa (2009), la herramienta INCA (*Intercultural competence assessment*) del Consejo de Europa (2005), la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta (2000), la Escala de efectividad intercultural (Chen y Portalla, 2010), entre otras.

1.4.5 Identificación de la CCI en los aprendientes

Numerosos investigadores han desarrollado estrategias, instrumentos y herramientas que buscan medir o identificar el grado de desarrollo de las competencias relacionadas a la comunicación intercultural, aunque existen actualmente escasos modelos desarrollados desde la perspectiva de LE y que comprendan las tres dimensiones constituyentes de la CCI.

Además de esta realidad, los estudiosos se han debatido en torno a la real posibilidad de medir o identificar componentes procedimentales, actitudinales y

cognitivos en discentes y, asimismo, se han preguntado si es factible objetivar habilidades subjetivas que, además, no dependen solo del aprendiente sino también de su interlocutor y de las particularidades de cada encuentro intercultural.

Ante este escenario repleto de dificultades y más interrogantes que certezas, se proponen diversas herramientas para evaluar la CCI, entre las cuales se encuentran estrategias que implican una puntuación objetiva, por ejemplo, preguntas de verdadero / falso; actividades orales y escritas; actividades activas y pasivas (por ejemplo, actividades experimentales, informes, tareas de resolución de problemas, etc.); actividades individuales e interactivas en parejas o grupos pequeños (por ejemplo, discusiones o debates; diálogos, entrevistas, presentaciones; simulaciones, juegos de roles; tareas de campo estructuradas y no estructuradas y otras actividades experimentales; cuestionarios que requieren autoevaluación, evaluación por pares, evaluación grupal, docente evaluación y / o evaluación del anfitrión (triangulación). (Fantini, 2012b, pp. 394-395, como se citó en González Plasencia, 2016, pp. 287-8)

A pesar de la variedad de herramientas, la mayoría se ha enfocado en la medición o evaluación de sólo una dimensión, dejando de lado los demás aspectos constitutivos de la CCI.

Ante ello, González Plasencia (2016) desarrolla la ICCS (*Intercultural Communicative Competence Scale*), una escala de tipo Likert con ítems distribuidos equilibradamente entre las tres dimensiones de la CI.

Según el autor, la escala puede aplicarse para medir las dimensiones en forma separada, con lo cual, la evaluación del componente conductual propuesta por González Plasencia, junto con las habilidades de la dimensión comportamental descritas por Adler (1997) y las competencias sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas contempladas por Byram (1997) resultan relevante para el presente estudio en lo que respecta al análisis de intercambios virtuales para la identificación de la CCI de los voluntarios.

Por su parte, la Escala de sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000) fue diseñada para evaluar la dimensión afectiva y, por tanto, ha sido adoptada para aplicarse en este trabajo.

Por último, para evaluar el componente cognitivo se ha elegido la entrevista directa basada en los ítems de la escala cognitiva de la herramienta propuesta por

González Plasencia (2016). El abordaje de esta dimensión organizado en tres grandes áreas – identidad cultural, cultura material y cultura comunicativa – resulta pertinente para el abordaje del análisis del presente estudio.

Capítulo II: Metodología

2.1 Introducción al capítulo

A continuación se detalla cómo fue llevado a cabo el estudio. Se comienza definiendo el enfoque metodológico que se adoptó para el trabajo. Luego, se describe el caso de estudio, específicamente la plataforma de intercambio de idiomas Italki, y algunas de sus herramientas que resultaron de interés para el objetivo de esta investigación. Se detallan además la población, muestra y unidad de análisis seleccionados, así como también los instrumentos de recolección de datos: el cuestionario inicial, el *test* de Sensibilidad Intercultural, la entrevista virtual y el *portfolio* de interacciones comunicativas para el análisis documental. Por último, se describen las cuatro fases llevadas a cabo para el desarrollo del estudio.

2.2 Enfoque metodológico

2.2.1 Alcance y diseño de la investigación

El presente trabajo se encuadra dentro del paradigma interpretativo ya que, como lo afirman Lincoln y Guba (1985, como se citó en González Monteagudo, 2001), el principal objetivo es comprender los fenómenos de la realidad, los cuales nunca pueden ser aislados del contexto en el que se producen.

En este sentido, y como se expuso en el capítulo introductorio, el principal objetivo de este proyecto consiste en explorar el vínculo entre las interacciones virtuales realizadas a través de la plataforma Italki, y la construcción de la CCI en los usuarios hispanohablantes adultos que aprenden inglés como LE.

Para dar respuesta a este objetivo y realizar un acercamiento inicial a un problema poco estudiado se adoptó un estudio de alcance exploratorio. Como se ha mencionado, la revisión de la literatura académica llevada a cabo reveló que existen pocos antecedentes cercanos al tema del presente trabajo que busquen comprender este fenómeno y que, además, ninguno de ellos lo aborda desde igual perspectiva a la actual investigación.

Se espera que los resultados que han sido aquí obtenidos permitan generar conocimientos académicos en torno a la problemática identificada y, a su vez, sentar las bases para que investigadores puedan desarrollar futuros trabajos de innovación

educativa que busquen la integración de intercambios virtuales interculturales en el aula formal y no formal de LE favoreciendo la formación de hablantes interculturales.

Para este trabajo se seleccionó un diseño cualitativo no experimental longitudinal dado que este tipo de abordaje refiere a la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado desde una perspectiva social. En consecuencia, implica un trabajo donde no se realizó ningún tipo de manipulación sobre variables, sino que se estudió el fenómeno mediante la observación en su contexto natural. La observación se llevó a cabo entre marzo y octubre de 2020.

2.2.2 Caso de estudio

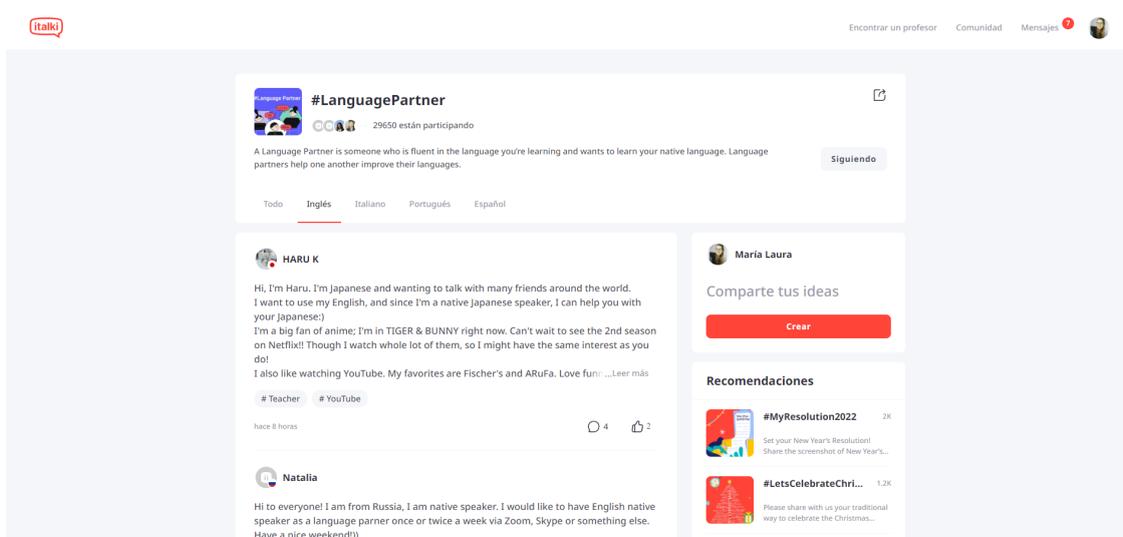
Inicialmente, el presente estudio se había delimitado a las plataformas en línea de aprendizaje de idiomas, específicamente Italki, WeSpeke, Langademy y Verbling. La elección de estas plataformas se basó en la oferta de espacios de interacción abiertos y gratuitos para los usuarios. Estos espacios propician la interacción con personas de diversas culturas y estimulan el intercambio de conocimientos y experiencias. Además invitan a establecer una comunicación más distendida en comparación con la que se desarrolla generalmente en cualquier ambiente formal de aprendizaje.

Sin embargo, debido al cierre de WeSpeke y Langademy, y a partir de una modificación en la plataforma Verbling –por la cual la interacción gratuita entre participantes se vio altamente perjudicada– se decidió focalizar el análisis de los intercambios virtuales únicamente en la plataforma Italki, ya que el objetivo del trabajo no pretende realizar el análisis de la plataforma *per se*, sino la exploración de los intercambios comunicativos llevados a cabo por sus usuarios a través del espacio virtual.

En la Figura 2 puede observarse la herramienta “#LanguagePartner” (o “Compañero de intercambio de idioma”) en Italki la cual permite contactar compañeros de intercambio de idiomas en la plataforma. Esta herramienta constituye un diferencial, ya que permite el encuentro intercultural y el intercambio abierto y gratuito con usuarios de cualquier lugar del mundo para poner en práctica colaborativamente conocimientos lingüísticos y sociales del nuevo idioma.

Figura 2

Pantalla De La Herramienta “#LanguagePartner” En Italki



Nota: Herramienta #LanguagePartner con las nuevas configuraciones de 2022

Cuando se inició el presente trabajo de investigación, algunas de las configuraciones de la herramienta eran diferentes y proporcionaban más opciones de búsqueda a los aprendientes. A través de esta herramienta el usuario podía seleccionar el idioma para practicar (“*Learning*”) y algunas características del compañero de práctica, tales como el género (“*Gender*”), el origen (“*From*”) y dónde reside (“*Living in*”), y si es un hablante nativo (“*Native speaker*”) (Figura 3).

Figura 3

Captura De Pantalla De La Página Web De Italki Para Encontrar Un Compañero De Intercambio De Idioma (Language Partner)



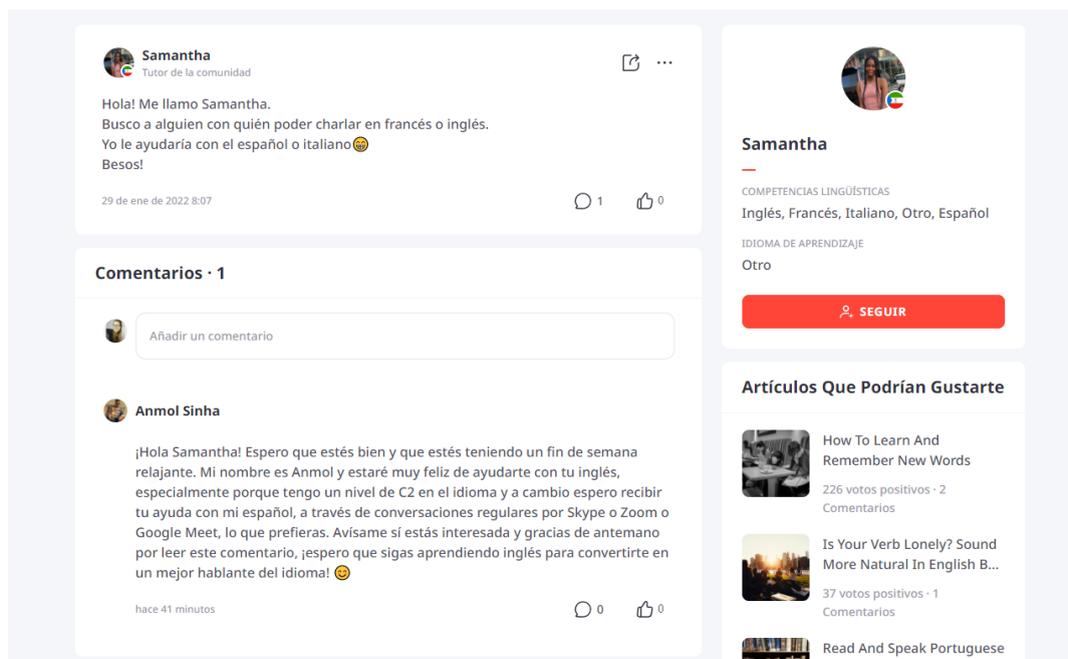
Nota: Reproducida de Italki Language Partner, 2016.

(<https://languagesareeasy.com/wp-content/uploads/2016/11/Italki-Language-Partner.jpg>)

Actualmente, puede accederse a la sección #LanguagePartner y responder a las publicaciones de los usuarios. Otra opción para contactarse con personas con quien practicar un idioma es publicar un mensaje en la comunidad explicando los objetivos de aprendizaje y qué idiomas podrían intercambiar. Algunos usuarios también incluyen en sus mensajes temáticas o áreas de interés para conversar. Además, a partir de las publicaciones visibles en #LanguagePartner se puede acceder al perfil del participante para obtener más información personal y sobre su participación en la plataforma respecto a los idiomas que habla, los que desea aprender, sus objetivos de aprendizaje, entre otras. En la Figura 4 se puede observar una publicación de una participante de Guinea Ecuatorial quien busca un #LanguagePartner para conversar en francés o inglés a cambio de enseñar español o italiano y la respuesta de otro usuario interesado en el intercambio.

Figura 4

Ejemplo de mensaje en #LanguagePartner para encontrar un compañero de intercambio



2.2.3 Población, unidades de análisis y muestra

La constitución de la población relevante también se vio modificada a lo largo del proceso investigativo. Inicialmente se había pensado incluir el conjunto de usuarios hablantes de español, portugués e inglés participantes de plataformas mencionadas, como así también los intercambios comunicativos que entre ellos se realizaren. Posteriormente, y con el objetivo de acotar el foco de estudio, se decidió delimitar la población relevante específicamente a usuarios hispanohablantes adultos jóvenes e intermedios (de entre 18 y 60 años) y a los intercambios lingüísticos que entre ellos se establezcan.

Por consiguiente, la unidad de análisis considerada para la recolección de datos consiste tanto en los usuarios descriptos como en los intercambios comunicativos en la plataforma de aprendizaje Italki, ya que para comprender el desarrollo de la CCI se necesitaron datos de ambas unidades.

Debido al hecho de que la población a estudiar representaba un número demasiado extenso, el trabajo con la totalidad de los participantes resultaría muy dificultoso. Por ello se seleccionó una muestra inicial de 20 usuarios para la recolección de datos. Esta muestra fue seleccionada mediante dos criterios: el de participación voluntaria y por conveniencia. Para la selección se enviaron invitaciones

para participar en la investigación a aquellos usuarios que tuvieran el perfil de la población relevante, es decir, adultos hispanohablantes aprendiendo inglés.

2.2.4 Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se seleccionaron diferentes instrumentos: entrevistas semiestructuradas, encuestas, tests y análisis documental.

Considerando lo mencionado en el apartado del marco teórico acerca de los elementos componentes de la CCI como modelo holístico y de la importancia de analizar cada uno de ellos con la misma importancia, para el presente estudio se seleccionó un modelo combinado de herramientas de recolección de datos. El mismo está compuesto por herramientas directas, las cuales incluyen entrevistas virtuales y un *portfolio* de seguimiento, para la recolección de fragmentos de interacciones comunicativas entre usuarios; y, además, herramientas indirectas, que consisten en un formulario de invitación y en la escala de sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000) de autoaplicación.

Este modelo combinado comprende todos los componentes de la CCI a ser analizados. Schaefer (2014, p. 42), en su tesis de maestría sobre la evaluación de la CCI en alumnos universitarios, destaca algunas ventajas de utilizar tanto herramientas directas como indirectas para la recolección de datos:

Sinicrope, Norris y Watanabe (2007) explican que existen ciertas preocupaciones referentes al método indirecto de evaluación de competencia intercultural, sobre todo las autoevaluaciones. Los autores Altshuler, Sussman y Kachur (2003) afirman que existe desconexión entre la autopercepción de la consciencia intercultural de los sujetos investigados y de su efectiva capacidad. De acuerdo con Arasaratnam y Doerfel (2005), en lo que se refiere a la autoevaluación, los sujetos tal vez no opten por responder imprecisamente, pero tal vez por no ser capaces de responder precisamente.” (traducción personal)

2.2.5 Desarrollo

A continuación se describen las fases para la recolección de datos llevadas a cabo. Cabe aclarar que, aunque aquí se presentan de manera lineal, el proceso de recopilación de datos no se realizó de forma cronológica, sino que se adaptó a las necesidades del estudio revisitando fases conforme necesario.

Inicialmente, se aplicó el formulario de invitación, el cual consistió en un

cuestionario compuesto principalmente por preguntas cerradas y de elección múltiple. El propósito de este cuestionario fue obtener el consentimiento de los usuarios para la participación voluntaria en el estudio y, además, recabar datos específicos que permitan definir el perfil personal de cada usuario del muestreo en relación a datos sociodemográficos y experienciales sobre el aprendizaje de LE de los participantes.

Se estudió el componente afectivo de la CCI a través de la aplicación del *test* de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta (2000) con el fin de obtener información acerca del grado de sensibilidad intercultural de los participantes.

Se evaluó el componente cognitivo de la CCI mediante la realización de entrevistas semiestructuradas cuya finalidad consistió en intercambiar información acerca de la percepción del entrevistado sobre los conceptos de cultura, interculturalidad y CCI a propósito del aprendizaje de LE.

El componente comportamental se abordó mediante el análisis documental del *portfolio* compuesto por fragmentos de intercambios virtuales escritos entre usuarios de Italki, para identificar conductas interculturales en las interacciones comunicativas.

En la tabla 1 se pueden observar las etapas de la metodología del estudio y su correlación con las dimensiones de la CCI que se abordaron mediante el modelo combinado de herramientas de recolección de datos.

Tabla 1

Toma de decisiones para el desarrollo metodológico del estudio

Fases del desarrollo metodológico	Componentes de la CCI a analizar	Herramientas de recolección	Objetivos
Fase 1	-	Cuestionario de autoaplicación	Obtener consentimiento de participantes Recabar datos sociodemográficos y experienciales del aprendizaje de LE
Fase 2	Afectivo	Escala de sensibilidad intercultural	Conocer el grado de sensibilidad intercultural de los voluntarios
Fase 3	Cognitivo	Entrevista virtual semiestructurada	Comprender la percepción que los participantes tienen sobre cultura, interculturalidad y CCI
Fase 4	Comportamental	Análisis bibliográfico de <i>portfolio</i> de intercambios comunicativos	Identificar estrategias comunicativas y actitudes interculturales

2.2.5.1 Primera fase: selección de participantes y aplicación de formulario de invitación

Como primer paso de la metodología, se seleccionaron usuarios hispanohablantes aprendiendo inglés en Italki utilizando como filtro de búsqueda la herramienta “Intercambios lingüísticos” que ofrecía la plataforma. Mediante la mensajería interna, se les envió a los seleccionados una invitación para la participación voluntaria en esta investigación. El formulario autoadministrado, realizado en un documento digital de Google *Form*, consistió en dos secciones: “Perfil personal” y “Plataforma de aprendizaje de idiomas”.

La primera sección, compuesta por 9 preguntas de selección, recolectó los siguientes datos: nombre, apellido, edad, nacionalidad, lugar de residencia, ocupación, lengua materna, idiomas que quiere aprender, motivación para aprender esos idiomas, herramientas que utiliza para aprender otras lenguas. La segunda sección, compuesta por 3 preguntas de selección, apuntó a explorar las plataformas utilizadas para aprender idiomas, las herramientas que los voluntarios utilizan específicamente en Italki y la frecuencia de uso semanal de esta plataforma.

De un total de 265 invitaciones enviadas, solo 37 fueron respondidas en esta primera fase (apenas el 13,9% de las invitaciones), lo cual pone en evidencia las limitaciones anticipadas en el anteproyecto en lo que respecta a la dificultad de acceso a la población y su participación como voluntarios.

2.2.5.2 Segunda fase: Escala de Sensibilidad IC para medir Componente Afectivo

Para la segunda fase del estudio se aplicó la Escala de Sensibilidad Intercultural diseñada por Chen y Starosta (2000) (Ver ANEXO 1). Se trata de una escala de actitudes tipo Likert de 5 puntos, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”, y que inicialmente en su versión original constaba de 44 ítems. Posteriormente, los autores realizaron una segunda versión validada compuesta de 24 ítems agrupados en cinco dimensiones: la implicación en la interacción (7 ítems), el respeto por las diferencias culturales (6 ítems), la confianza en la interacción (5 ítems), la capacidad de disfrute en la interacción (3 ítems), y la atención en la interacción (3 ítems). Se debe tener en cuenta que nueve ítems puntúan en sentido contrario dada su redacción.

En la tabla 2 se pueden observar las dimensiones con sus respectivos ítems utilizados para el presente estudio. La numeración corresponde a la primera versión del instrumento, luego validado por los autores para su versión definitiva (Chen y Starosta, 2000).

Tabla 2

Dimensiones e ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Dimensión 1. Implicación en la interacción

- 21. A menudo doy respuestas positivas a una persona culturalmente diferente durante nuestra relación.
- 13. Tengo una mentalidad abierta hacia las personas de otras culturas.
- 23. A menudo muestro a una persona culturalmente diferente que lo comprendo a través de señales verbales o no verbales.
- 24. Disfruto de las diferencias culturales que existen con las personas con las que me relaciono.
- 1. Disfruto al relacionarme con personas de otras culturas.
- 22. Evito aquellas situaciones en las que tendría que tratar con personas culturalmente diferentes
- 11. Tiendo a esperar antes de formarme una impresión de las personas culturalmente diferentes.

Dimensión 2. Respeto por las diferencias culturales

- 7. No me gusta estar con personas de culturas diferentes
- 20. Pienso que mi cultura es mejor que otras
- 2. Creo que las personas de otras culturas son de mentalidad más cerrada.
- 8. Respeto los valores de las personas de otras culturas
- 16. Respeto las formas de comportarse de las diferentes culturas.
- 18. No aceptaría las opiniones de personas de otras culturas.

Dimensión 3. Confianza en la Interacción

- 3. Estoy bastante seguro de mí mismo cuando me relaciono con personas de diferentes culturas.
- 4. Tengo dificultad al hablar delante de personas de otras culturas.
- 5. Siempre sé qué decir cuando me relaciono con personas de otras culturas.
- 6. Puedo ser tan sociable como quiera cuando me relaciono con personas de otras culturas.
- 10. Me siento cómodo/a cuando interactúo con personas de diferentes culturas.

Dimensión 4. Capacidad de disfrute en la interacción

- 9. Me molesto fácilmente al interactuar con personas de diferentes culturas.
- 12. A menudo me desaliento cuando estoy con personas de diferentes culturas.

15. Con frecuencia me siento inútil cuando me relaciono con personas de otras culturas.

Dimensión 5. Atención en la interacción

17. Intento obtener toda la información que pueda cuando interactúo con personas de diferentes culturas.

19. Cuando hablo con una persona de una cultura diferente a la mía, soy consciente de que sus gestos pueden tener un significado diferente del que tienen en mi cultura aunque me resulta fácil interpretar cuál es.

14. Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de diferentes culturas.

Nota: Adaptada de Table 2. Factor Analysis and Loadings for the Intercultural Sensitivity Scale, de Chen y Starosta, 2000.

La puntuación estándar de la escala presenta un mínimo de 24 puntos, lo cual se consideraría una actitud radicalmente en contra de la sensibilidad intercultural. Una puntuación media de 72 puntos mostraría una actitud indiferente o intermedia. Y, finalmente, una puntuación máxima de 120 demostraría una actitud extremadamente favorable hacia la interculturalidad.

Para la aplicación de esta herramienta de autoadministración, se creó un formulario de Google en línea y se les facilitó el enlace mediante correo electrónico a los 37 participantes que inicialmente respondieron el formulario de invitación. Del total, 29 participantes completaron esta segunda fase, lo que equivale al 78,37% de los voluntarios.

2.2.5.3 Tercera fase: entrevista para evaluar la dimensión cognitiva

A continuación se realizó una entrevista virtual cuyo fin fue conocer la conciencia cultural de los voluntarios. Para ello se indagó acerca de la comprensión y el entendimiento que los participantes tienen del otro a partir de las diferencias culturales y puntos en común, de la reflexión sobre encuentros interculturales en los que han estado o están actualmente involucrados, y de los conocimientos que poseen sobre comunicación verbal y no verbal en dichos encuentros tanto presenciales como mediados por la virtualidad.

El cuestionario de elaboración propia (ver ANEXO 2) constó de 17 preguntas iniciales abiertas organizadas en cuatro categorías *ad hoc*: experiencia personal (en lo que respecta a la convivencia con personas de otras culturas); aspectos culturales (acerca de la concepción de “cultura” e “interculturalidad”, y de las vivencias

personales de los entrevistados); comunicación (que aborda experiencias de comunicación intercultural, estrategias comunicativas y malentendidos interculturales; y, finalmente, interacciones virtuales (que indaga acerca de las experiencias comunicacionales mediadas por pantallas, particularmente sobre los intercambios escritos, y cómo estas vivencias incidieron en los conocimientos interculturales como usuarios de plataformas de aprendizaje en línea).

Para llevar a cabo los encuentros, se invitó a los 29 usuarios que habían completado la fase 2 a participar en una entrevista en día y hora a acordar, y por el medio virtual de su preferencia. Las entrevistas se realizaron mediante videollamadas a través de Skype, Zoom y WhatsApp. Los encuentros fueron grabados, previo consentimiento del entrevistado, para su posterior análisis. Del total de usuarios, 20 completaron la tercera fase del estudio, lo que equivale al 68,9% de los participantes voluntarios.

2.2.5.4 Cuarta fase: análisis documental de intercambios virtuales para la evaluación de la dimensión comportamental

Finalmente, para la cuarta etapa del desarrollo del proyecto, se solicitó a los voluntarios que facilitaran fragmentos de conversaciones escritas que hubieran establecido con hablantes de diferentes culturas a lo largo del uso de la plataforma Italki. A partir de esto se creó un *portfolio* para el posterior tratamiento y análisis de la información con el objetivo de explorar las conductas interculturales de los participantes.

En su totalidad, el *portfolio* de intercambios virtuales constó de intercambios escritos realizados a través de *chats*. Durante la recolección de dichos intercambios se presentaron algunas dificultades: algunos participantes no enviaron fragmentos (20%); otros se negaron a divulgar sus conversaciones (5%); un grupo de voluntarios indicó que solo mantiene intercambios orales en las plataformas (15%) y, por tanto, no tendría cómo compartirlos; algunos participantes (15%) compartieron un número insuficiente de fragmentos; y, por último, el contenido de algunas conversaciones provistas no fue relevante para la investigación.

A partir de la problemática mencionada, se decidió ampliar la unidad de análisis y, de esta manera, considerar fragmentos de conversaciones no sólo realizadas a través de la mensajería de Italki, sino alojadas en otras plataformas tales como Skype, WhatsApp y HelloTalk. Debido a que estas plataformas son utilizadas por los

participantes para mantener intercambios virtuales con personas de otras culturas, se consideró apropiado incluir tales fragmentos al presente estudio ya que se adaptan a los objetivos de la investigación.

Para desarrollar el tratamiento y análisis del componente conductual de la CCI se llevó a cabo un análisis documental del *portfolio* de interacciones virtuales. El objetivo fue identificar conductas que faciliten o dificulten la comunicación intercultural durante las conversaciones entre usuarios de las plataformas de aprendizaje de lenguas.

Se observan a continuación dos ejemplos de interacciones entre compañeros de intercambio de idiomas provistos por dos voluntarios y que forman parte del *portfolio* para el análisis. En el primer caso (Figura 5), el diálogo en inglés se estableció desde la plataforma Italki, y en el segundo (Figura 6), para la práctica de español, se realizó a través de WhatsApp.

Figura 5

Captura de pantalla de un intercambio virtual en Italki¹



¹ El uso de las imágenes del portfolio fue autorizado por los participantes voluntarios

Figura 6

Captura de pantalla de un intercambio virtual en WhatsApp



Capítulo 3: Resultados

3.1 Introducción al capítulo

En este apartado se presentan los resultados fruto del análisis de datos reunidos mediante las cuatro herramientas de recolección.

En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios para conocer las características personales de la población participante, sus experiencias previas de aprendizaje de lenguas, sus motivaciones, hábitos y costumbres relacionados con el uso de las TIC para adquirir idiomas e interactuar con otros aprendientes.

En segundo lugar se muestran resultados de la implementación de la Escala de Sensibilidad Intercultural mediante la cual se identificó cómo se sienten y qué sienten los participantes durante encuentros interculturales.

En tercer lugar se despliegan las interpretaciones iniciales de las entrevistas virtuales a través de las cuales se evidencian los conocimientos que los voluntarios tienen acerca de sí mismos y de sus interlocutores en torno a la temática de la comunicación intercultural en contextos de aprendizaje.

Y, por último, se exponen los resultados obtenidos del *portfolio* de intercambios virtuales realizados por los participantes durante su proceso de aprendizaje de LE en las plataformas virtuales seleccionadas para el presente trabajo. A través del análisis se logró entender cómo se comportan a la hora de interactuar con personas de culturas y lenguas diversas.

3.2 ¿Quiénes son los participantes?

El perfil de los usuarios participantes del estudio es muy heterogéneo: se trata de un grupo de veinte voluntarios, de los cuales 10 son mujeres y 10 son varones, con edades comprendidas entre los 20 años y los 49 años, con una media de edad de 30,65 años, y con estudios universitarios (95%).

El 95% habla español como lengua materna y el 5% habla español como segunda lengua.

Del total, 7 voluntarios son de nacionalidad argentina (35%), 4 son españoles (20%), 3 son ecuatorianos (15%), 3 son colombianos (15%), 1 es de nacionalidad peruana (5%), 1 de nacionalidad mexicana (5%) y 1 es de nacionalidad chilena (5%).

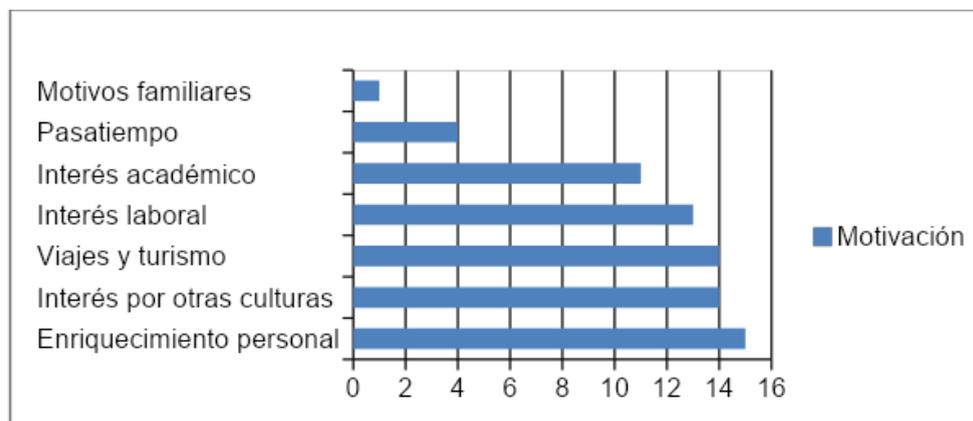
El 90% de la población reside en su país de nacimiento, mientras que 2 voluntarios realizan estudios de doctorado fuera de su país.

Con respecto a las lenguas extranjeras que quieren aprender, el 100% mencionó que desea aprender inglés; además, a 9 personas les gustaría aprender portugués, 8 manifestaron que quisieran aprender italiano, 4 francés, 2 alemán, 1 hebreo, 1 holandés, 1 polaco, 1 noruego, 1 chino y 1 japonés.

En cuanto a la motivación por aprender idiomas, como lo demuestra la Figura 7, 15 participantes expresaron interés ligado al enriquecimiento personal, 13 manifestaron que su motivación está relacionada al interés laboral, 11 al interés académico, 14 por el interés por otras culturas, 14 por viajes y turismo, 4 indicaron que aprenden otros idiomas como pasatiempo y una persona manifestó que estudia por motivos familiares.

Figura 7

Motivación por Aprender LE



La totalidad de los participantes utiliza una combinación de herramientas con el objetivo de aprender LE. Diecinueve encuestados afirmaron utilizar herramientas multimodales: videos, películas, música, libros; 18 prefieren plataformas de aprendizaje en línea; 13 voluntarios recurren a libros de texto; y 12 participantes utilizan aplicaciones de teléfonos o tabletas.

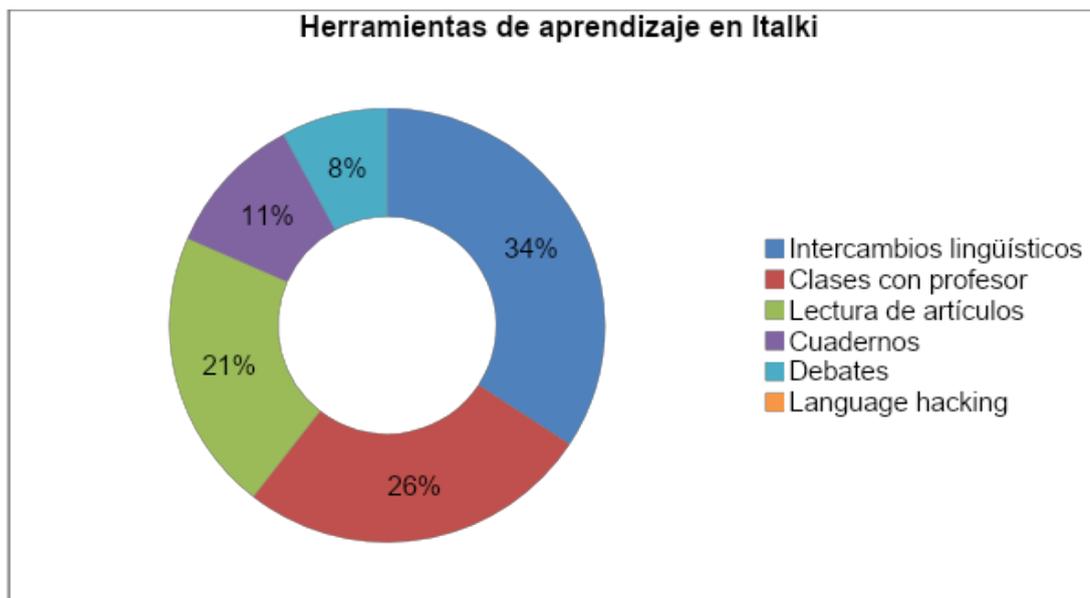
Para aprender una LE, 9 de los participantes utilizan solo Italki, mientras que 11 indicaron que utilizan también otras plataformas de aprendizaje en línea: 9 participantes indicaron que utilizan Duolingo, 2 que usan Hello Talk, 2 utilizan Memrise, también mencionaron Verbling, Babbel, Amazing Talker, Verbal planet, Falou, Linvist, Hi Native y LingQ. Además, y a pesar de no tratarse de plataformas de aprendizaje de LE en línea, mencionaron YouTube, Google Translate, Airbnb, Couchsurfing, WhatsApp, Facebook, portales de noticias, Zoom, Skype, Coursera y Edx como otras alternativas para el contacto con lenguas extranjeras.

Acerca de la frecuencia semanal con la que los voluntarios acceden a Italki, el 35% de los participantes utiliza la plataforma 1 hora semanalmente; el 15% accede 2 horas semanalmente; el 20% indicó una frecuencia de 3 horas semanales; el 10% manifestó que utiliza la plataforma entre 4 y 6 horas semanales; el 15% mostró una frecuencia superior a 6 horas por semana; y sólo el 5% de los participantes manifestó que actualmente no la está utilizando.

Específicamente en Italki, y tal como lo podemos observar en la figura 8, la mayoría de los voluntarios (13) dan preferencia a los intercambios lingüísticos a la hora de practicar una LE; 10 manifestaron que toman clases con un profesor de la plataforma; 8 acceden a los artículos; 4 utilizan la herramienta de cuadernos; 3 participan de debates; mientras que ningún voluntario utiliza la opción de *language hacking* para aprender LE en Italki.

Figura 8

Herramientas De Aprendizaje en Italki



3.2.1 Conociendo a la población

En líneas generales, se observó que la población que participó del estudio es heterogénea, proviene de diversos contextos socio-demográficos, tiene interés por aprender varias lenguas extranjeras, en particular inglés, y utiliza para ello variados recursos multimodales y herramientas tales como las plataformas de aprendizaje en línea.

En dichas plataformas, los voluntarios del estudio dan preferencia a los intercambios lingüísticos con otros participantes, para el aprendizaje y la práctica de inglés tanto mediante interacciones asíncronas escritas como también sincrónicas utilizando video llamadas.

Esto resultó particularmente interesante para el estudio, ya que se puede observar claramente que los participantes, para desarrollar sus habilidades lingüísticas, dan prioridad al contacto con otros individuos geográfica y culturalmente diversos lo cual brinda indicios acerca de la preferencia del aprendizaje mediante la comunicación e interacción reales por sobre otro tipo de metodologías como pueden ser las tradicionales clases de idiomas.

3.3 ¿Qué sienten?

En el presente apartado se presentan los resultados de la aplicación del instrumento para medir la sensibilidad intercultural de los participantes voluntarios.

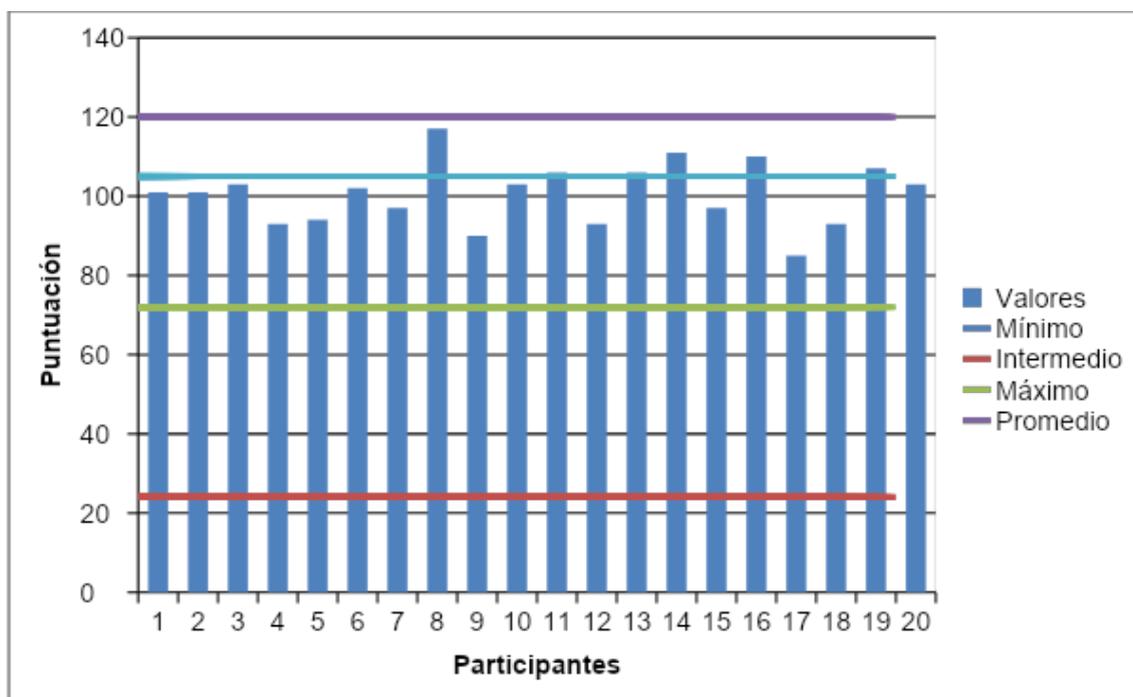
Como se describió en el capítulo de metodología, el instrumento fue aplicado por los voluntarios mediante un formulario auto administrado de Google.

Para cada participante, se calculó su índice de sensibilidad intercultural (ISI) basado en la escala de Chen y Starosta (2000). La menor puntuación obtenida fue de 85 puntos (participante 17), mientras que la más alta fue de 117 (participante 8). La media entre los 20 participantes fue de 105 puntos.

En la figura 9 se pueden observar los ISI de los veinte voluntarios representados por las columnas azules. La línea horizontal roja muestra la puntuación mínima posible la cual indica una actitud radicalmente en contra a la interculturalidad; la línea verde presenta la puntuación intermedia la cual denota una actitud indiferente; la línea violeta indica la puntuación máxima posible del test, que expresa una actitud extremadamente favorable; finalmente, la línea celeste presenta la puntuación promedio de todos los participantes voluntarios.

Figura 9

Índices De Sensibilidad Intercultural De Los Participantes



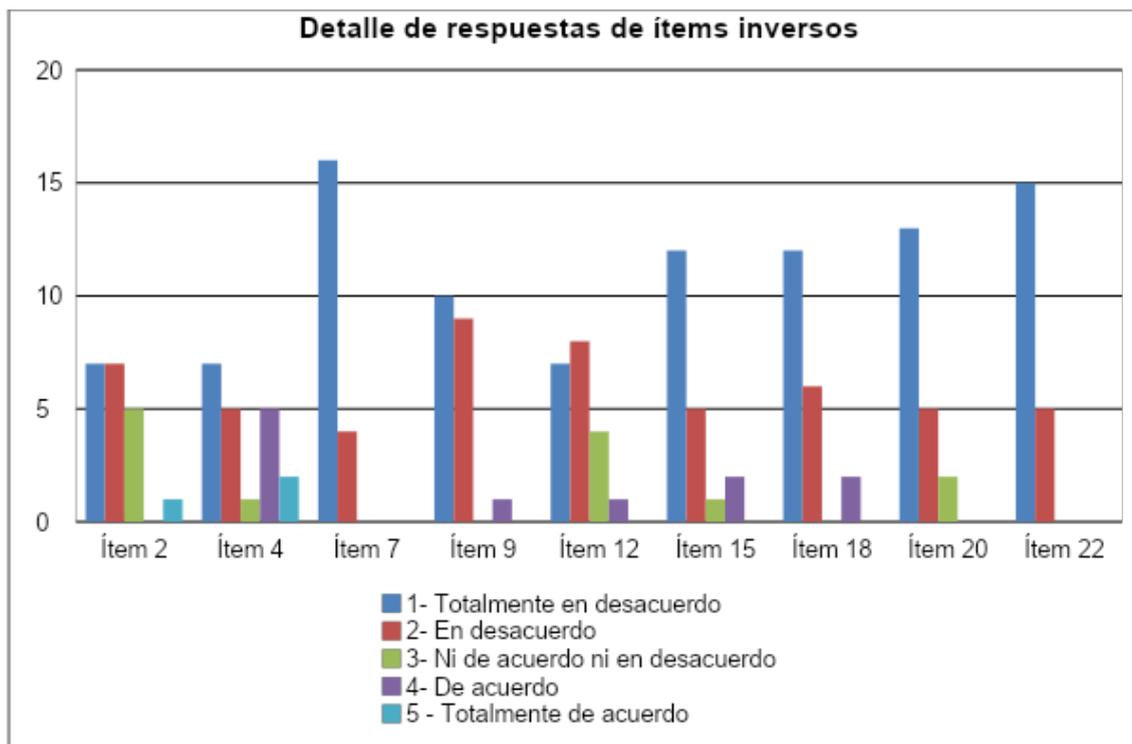
3.3.1 Resultados de ítems que denotan o atentan contra la Sensibilidad Intercultural

En el *test* aplicado, nueve de los ítems son de puntuación invertida: 2. Creo que las personas de otras culturas son de mentalidad más cerrada; 4. Tengo dificultad al hablar delante de personas de otras culturas; 7. No me gusta estar con personas de culturas diferentes; 9. Me molesto fácilmente al interactuar con personas de diferentes culturas; 12. A menudo me desaliento cuando estoy con personas de culturas diferentes; 15. Con frecuencia me siento inútil cuando interactúo con personas de diferentes culturas; 18. No aceptaría las opiniones de personas de otras culturas; 20. Pienso que mi cultura es mejor que otras; y 22. Evito aquellas situaciones en las que tendría que tratar con personas culturalmente diferentes.

Estos ítems describen declaraciones que se consideran actitudes negativas hacia la sensibilidad intercultural. Recordando que la prueba es una escala de actitudes tipo Likert de 5 puntos, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”, a continuación se presenta un gráfico (Figura 10) con las respuestas detalladas para cada ítem. El eje vertical se refiere al número de participantes, mientras que en el eje horizontal se muestran los ítems de puntuación inversa y el número de respuestas obtenidas para cada punto. Una puntuación alta en estos ítems, representada por las barras violeta (4- De acuerdo) y celeste (5- Totalmente de acuerdo) en el gráfico, indicaría que el participante tiene una actitud intercultural desfavorable.

Figura 10

Detalle de Respuestas de Ítems Inversos para el Índice de Sensibilidad Intercultural



En cuanto a los ítems restantes, se trata de declaraciones positivas acerca de la interculturalidad, por lo que una puntuación alta en estos ítems indicaría que el participante tiene una actitud intercultural favorable.

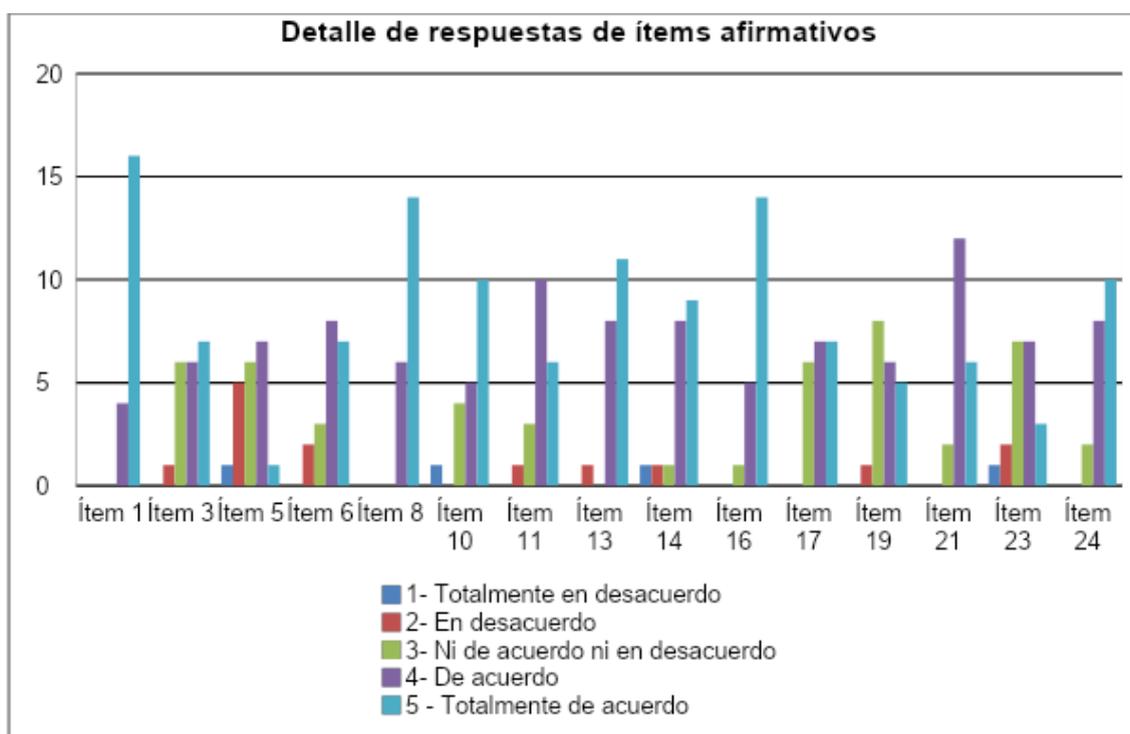
Los ítems que componen este grupo son los siguientes: 1. Disfruto al relacionarme con personas de diferentes culturas; 3. Estoy bastante seguro de mí mismo cuando me relaciono con personas de diferentes culturas; 5. Siempre sé qué decir cuando me relaciono con personas de otras culturas; 6. Puedo ser tan sociable cuanto quiera cuando me relaciono con personas de otras culturas; 8. Respeto los valores de las personas de otras culturas; 10. Me siento cómodo/a cuando interactúo con personas de diferentes culturas; 11. Tiendo a esperar antes de formarme una impresión de las personas culturalmente diferentes; 13. Tengo una mentalidad abierta hacia las personas de otras culturas; 14. Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de diferentes culturas; 16. Respeto las formas de comportarse de diferentes culturas; 17. Intento obtener toda la información que pueda cuando interactúo con personas de diferentes culturas; 19. Cuando hablo con una persona de una cultura diferente a la mía, soy consciente de que sus gestos pueden tener un significado diferente del que tienen en mi cultura aunque me resulta fácil interpretar cuál es; 21. A menudo doy respuestas positivas a una persona culturalmente diferente durante nuestra relación; 23. A menudo muestro a una persona culturalmente diferente

que lo comprendo a través de señales verbales o no verbales; y, finalmente, 24. Disfruto de las diferencias culturales que existen con las personas con las que me relaciono.

En la Figura 11 pueden observarse en detalle las respuestas para cada ítem (eje horizontal) según cada participante (eje vertical).

Figura 11

Detalle de Respuestas de Ítems Afirmativos para el índice de Sensibilidad Intercultural



3.3.2 Participantes interculturalmente sensibles

Los resultados de la aplicación del test de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000) a los voluntarios muestran índices altos lo cual indica que los participantes poseen actitudes interculturales favorables.

Esto se pudo observar, en primer lugar, a través de las puntuaciones individuales las cuales obtuvieron una media de 105 puntos de un total de 120. En segundo lugar, puede constatar que todos los participantes, inclusive aquellos con menor puntuación, se ubicaron por encima de la puntuación intermedia, lo que denota una actitud extremadamente favorable. Ningún participante obtuvo puntuaciones

intermedias o mínimas, es decir, ningún voluntario presenta actitudes en contra o indiferentes hacia la interculturalidad.

En otras palabras, que los participantes del estudio sean interculturalmente sensibles significa que poseen la “habilidad de desarrollar una emoción positiva hacia el entendimiento y la apreciación de diferencias culturales que promueven comportamientos apropiados y efectivos en la comunicación intercultural” (Chen y Starosta, 2000) (traducción propia).

Es decir, los participantes cuentan con niveles altos de autoestima y empatía, tienen una mentalidad abierta y confianza en sí mismos durante la interacción, además de respeto hacia los valores y los comportamientos del interlocutor. Estas características constatan altos índices de motivación para la interacción y, además, conducen a una mejor preparación para lidiar con el estrés y la frustración propios de cualquier intercambio comunicativo con personas de culturas diversas.

Ello implica que los voluntarios están dotados de habilidades afectivas que les permiten gestionar las emociones y sentimientos que afloran en los encuentros comunicativos interculturales. Por consiguiente, dichas habilidades afectivas motivan y optimizan el entendimiento de las similitudes y diferencias entre los interlocutores y, consecuentemente, favorecen, en la práctica, la comunicación en encuentros interculturales.

3.4 ¿Qué conocen?

Para el tratamiento y análisis de las entrevistas se comenzó transcribiendo cada encuentro, guardando el máximo de detalles posible de cada uno. Una vez que el material recopilado se encontró en formato de texto manipulable, se llevó a cabo un proceso manual de análisis inductivo de codificación abierta siguiendo el modelo presentado por Hernández Sampieri et al. (2010). Para este paso se definió como unidad de análisis cada respuesta brindada por los entrevistados. A lo largo del proceso de codificación de primer nivel se construyeron 18 categorías junto con sus respectivos descriptores y códigos.

En un segundo nivel de análisis se agruparon las categorías y códigos y se establecieron relaciones entre los mismos. A partir de esta lectura relacional, para cada grupo se crearon ejes temáticos alineados con los objetivos del formulario y con el problema de investigación.

Una vez identificados y definidos los ejes centrales y las categorías emergentes, se confeccionó una matriz para transferir los fragmentos textuales y relacionar las respuestas identificando patrones en los textos codificados.

En la tabla 3 se presentan los ejes temáticos, las categorías, los descriptores categoriales, y sus respectivos códigos que emergieron en el proceso de codificación de las entrevistas.

Tabla 3

Ejes Temáticos, Categorías, Descriptores Categoriales y Códigos para el Análisis de las Entrevistas

Ejes temáticos	Categorías	Descriptores categoriales	Códigos
1- Visión sobre el otro			
	1.1 Definición de cultura	Idea personal del concepto de cultura	DefC
	1.2 Definición de interculturalidad	Idea personal del concepto de interculturalidad	DefIC
	1.3 Similitudes culturales	Comportamientos similares a los de la propia cultura del entrevistado	SC
	1.4 Diferencias culturales	Comportamientos diferentes a los de la propia cultura del entrevistado	DC
	1.5 Consumo de productos culturales del otro	Productos culturales extranjeros que el entrevistado consume: arte, gastronomía, indumentaria, etc	PCO
2- Experiencia intercultural			
	2.1 Encuentro intercultural presencial positivo	Experiencia presencial positiva en contacto con personas de otras culturas	EICP+
	2.2 Encuentro intercultural presencial negativo	Experiencia presencial negativa en contacto con personas de otras culturas	EICP-
	2.3 Encuentro intercultural virtual positivo	Experiencia virtual positiva en contacto con personas de otras culturas	EICV+
	2.4 Encuentro intercultural virtual negativo	Experiencia virtual negativa en contacto con personas de otras culturas	EICV-
	2.5 Aprendizaje en encuentros interculturales presenciales	Conocimientos interculturales/comunicacionales adquiridos mediante encuentros interculturales presenciales	AEICP
	2.6 Aprendizaje en encuentros interculturales virtuales	Conocimientos interculturales/comunicacionales adquiridos mediante encuentros interculturales virtuales	AEICV
3- Comunicación intercultural			
	3.1 Comunicación intercultural presencial	Encuentro comunicativo presencial con personas de otras culturas	CICP

3.2 Estrategias comunicativas presenciales	Estrategias utilizadas para interactuar exitosamente con personas de culturas diferentes en encuentros presenciales	ECP
3.3 Fallas en la comunicación intercultural presencial	Interacción fallida en encuentros interculturales presenciales entre personas de diferentes culturas	FCICP
3.4 Intercambio comunicativo intercultural virtual escrito	Encuentro comunicativo escrito mediado por TIC con personas de otras culturas	CICVE IVE
3.5 Intercambio comunicativo intercultural virtual oral	Encuentro comunicativo oral mediado por TIC con personas de otras culturas	CICVO IVO
3.6 Estrategias comunicativas virtuales	Estrategias utilizadas para interactuar exitosamente con personas de culturas diferentes en encuentros virtuales	ECV
3.7 Fallas en la comunicación intercultural virtual	Interacción fallida en encuentros interculturales virtuales entre personas de diferentes culturas	FCICT

3.4.1 Ampliando conocimientos mediante el diálogo

A continuación, se presentan las interpretaciones de las entrevistas organizadas a partir de los tres ejes temáticos hallados a través del análisis inductivo.

3.4.1.1 Eje 1: Visión del otro

El primer eje temático que emergió a partir de la codificación de segundo nivel es “Visión del otro”. Está constituido por las categorías: “definición de cultura”, “definición de interculturalidad”, “similitudes culturales”, “diferencias culturales” y “productos culturales del otro”. Desde este eje se abordó el posicionamiento del participante respecto de la cultura del otro con quien interactúa.

3.4.1.1.1 ¿Cómo definen “cultura”?

Esta categoría se ha denominado “Definición de cultura”. Desde la perspectiva del presente trabajo, se entiende por cultura a una construcción social y no una mera mercancía estandarizada o patrimonio (Kramsch, 2017).

Se analizó esta categoría ya que se cree pertinente comprender la visión personal que los entrevistados tienen acerca del concepto de cultura, los elementos que la componen y, principalmente, la relevancia de este concepto con relación a la interacción con el otro.

Aproximadamente la mitad de los voluntarios expresó que la idea de cultura es general, amplia, abarcativa, abstracta, muy grande, que lo engloba, lo incluye o lo es

todo y que “está presente en muchos aspectos, en todos los aspectos” por lo que es “muy difícil lograr un consenso respecto a lo que cada uno pueda entender por cultura”.

Además, mencionaron que la cultura se relaciona con un sentimiento de arraigo y de identidad que se transmite de generación en generación, que los une o los aglutina y, al mismo tiempo, los diferencia de otros grupos. Muchos delimitaron la cultura a un espacio geográfico específico: a una determinada comunidad, región o, de forma más general, a un país.

Entre los elementos más frecuentes según el punto de vista de los entrevistados se observaron los siguientes: costumbres, hábitos, tradiciones, creencias, valores, formas de comunicarse, formas de expresión, la vida cotidiana, gastronomía, religión y lenguaje. Sobre este último elemento, algunos voluntarios indicaron que la cultura se manifiesta a través del lenguaje y en el modo de interactuar con otros:

- “la forma en la que podemos interactuar con otras personas pienso que viene determinado bastante por la cultura”
- “Una de las cosas más bonitas de aprender un idioma es aprender también la cultura del país donde se habla el idioma”

A pesar de que la mayoría se aproximó a la idea de cultura con minúscula, tres voluntarios la definieron únicamente como las producciones artísticas de una determinada sociedad.

3.4.1.1.2 ¿Qué entienden por “interculturalidad”?

Esta segunda categoría está intrínsecamente relacionada al punto medular de la investigación, ya que se propuso explorar desde qué posicionamiento los voluntarios interactúan con el otro.

Aproximadamente la mitad de los participantes tuvo dificultad para esbozar una definición o no supo cómo hacerlo ya que desconocían el término. Otros le adjudicaron al término una versión reduccionista, simplificándolo como el contacto entre dos o más culturas. Solo 5 voluntarios lograron una definición que se aproximara más al concepto, incluyendo elementos como la empatía, el respeto y el aprendizaje:

- “Lo relaciono con empatía, es decir, tener relación con diferentes culturas pero a partir de ver esa cultura como una cultura quizá diferente pero ni mejor ni peor que la tuya [...] tenés que tratar de entender esa cultura sin juzgar sino sólo por el placer de conocerla y poder compartir diferentes costumbres.”
- “cuando se cambió la constitución del Ecuador, que fue por allá por el 2010 o 2012 si mal no recuerdo, es cuando se empezó a tocar estos temas de poder abarcar y respetar y reconocer como tal de que el país no sólo tiene una cultura”
- “es importante mezclarnos y aprender unos de otros porque todos tenemos que aprender uno del otro. No creo que existan países ricos y países pobres. La interculturalidad es la mezcla entre culturas, mezclarte con el otro.”

3.4.1.1.3 Diferentes pero iguales

Las categorías de similitudes y diferencias culturales tenían como objetivo identificar los aspectos en común y aquellos divergentes entre la propia cultura y la visión del mundo del otro.

Resultó de sumo interés el hecho de que muchos voluntarios utilizaron la idea de similitud y diferencia cultural para definir el concepto de cultura, alegando que son los puntos en común dentro de una determinada sociedad los que unen a las personas proporcionándoles un sentido de pertenencia e identidad a ese grupo. Mientras que, por el contrario, parece que la diferencia es la encargada de marcar el límite entre una cultura y la otra:

- “si hay algo que es diferente nos damos cuenta de que pertenecen a otra cultura porque su comportamientos, sus características son diferentes a las de nuestro grupo”

Además de delimitar las fronteras entre culturas, las similitudes y diferencias parecen indicar cuestiones de cercanía y lejanía culturales, incidiendo en el modo de relacionarse con esa cultura determinada:

- “percibo que es más complicado interactuar o justamente generar esta empatía con personas que forman parte de otras regiones del mundo que tienen culturas muy diferentes”

Con relación a esto, un voluntario expresó que “cuanto más lejano es el contacto, más divergencia cultural va a haber”. Asimismo, varios señalaron que

lograron establecer vínculos más duraderos y con mayor facilidad cuando se trataba de personas de culturas similares:

- “los latinoamericanos tenemos muchas cosas en común y a su vez tenemos empatía para poder establecer vínculos más fácilmente como si tuviéramos una misma historia o tenemos historias que parcialmente están conectadas y que va más allá de hablar el mismo idioma con diferentes versiones”.

Por el contrario, el contacto tanto presencial como virtual con personas de culturas lejanas o con sistemas de valores diferentes provocó situaciones de incomodidad, choques culturales, o malentendidos, llevando en muchas oportunidades a interferencias en la comunicación:

- “España es cada vez más multicultural con gente venida de muchos sitios distintos. Cada uno muy distinto del otro y sí que es inevitable que haya roces, que haya malos entendidos. Para evitar eso se requiere una actitud muy tolerante de todas las partes y a veces esa tolerancia entra en conflicto con valores”

A pesar de estos inconvenientes en relación con la lejanía cultural, la mayoría dio una valoración positiva al contacto con personas de otras culturas, alegando que es a partir de las diferencias que la interacción resulta enriquecedora:

- “siempre me llama la atención conocer un extranjero o mismo un argentino de diferente región a la mía. Es verdad que a veces te pone en una situación de incomodidad porque podés tener problemas o choques culturales, pero a su vez creo que es muy enriquecedor aprender de las diferencias porque te hace aprender mejor”.
- “pero conocer a gente de otras culturas y de otros países me gustó mucho. Es muy enriquecedor”
- “Me ha pasado de aprender desde lo mío y aprender desde lo del otro con personas principalmente de Latinoamérica y me he llevado muchos conocimientos y creo que he podido compartir también parte de lo mío. Es muy enriquecedor.”
- “Eso me ha servido para ver cómo todos perciben de modo diferente la vida y sus estilos de vida.”

3.4.1.1.4 Consumo de productos culturales del otro

Un alto número de voluntarios mencionó que consumen mayoritariamente series, películas y música de la cultura meta con fines meramente educativos, para “agudizar el oído” o para estar en contacto con la lengua meta. Ya una porción menor señaló que elige productos culturales tales como documentales, culinaria, literatura, vestimenta o deportes con el fin de experimentar un acercamiento y un entendimiento mayor de la cultura del otro.

3.4.1.2 Eje 2: “Experiencia intercultural”

“Experiencia intercultural” es el segundo eje temático que surgió de la codificación de las entrevistas y está constituido por las categorías: “encuentro intercultural presencial”, “encuentro intercultural virtual”, “aprendizaje en encuentros interculturales virtuales” y “aprendizaje en encuentros interculturales presenciales”.

Byram et al. (2009) explican que un encuentro intercultural puede tratarse tanto de una experiencia de contacto con alguien de otro país, como una experiencia vivida con alguien del mismo país pero con un bagaje cultural diferente. Por lo tanto, puede involucrar personas de otra región, de habla diferente, de otra religión o perteneciente a un grupo étnico diferente. Además, tal encuentro podría acontecer en el propio país del ciudadano involucrado, en el barrio donde vive, en su propia casa, en otro país, o durante un viaje.

A partir de este eje se propuso conocer las características de los encuentros interculturales y los aprendizajes culturales y comunicacionales que los voluntarios adquirieron de la lengua extranjera mediante los intercambios virtuales.

3.4.1.2.1 Encuentros con el otro

Desde las categorías “Encuentro intercultural presencial” y “Encuentro intercultural virtual” se propuso explorar las vivencias de los entrevistados a partir del encuentro con el otro tanto en la modalidad presencial como en la virtual, y las experiencias y valoraciones que surgieron a partir de este contacto.

Según expresaron los participantes, los encuentros presenciales tuvieron lugar principalmente durante viajes de turismo, mientras que los encuentros virtuales, sin embargo, tuvieron otras motivaciones más relacionadas al aprendizaje o a cuestiones laborales.

Tal como se había señalado en el análisis de las diferencias y similitudes culturales, en lo que respecta al encuentro intercultural varios voluntarios calificaron de forma negativa el contacto presencial con personas de culturas radicalmente diferentes adjudicando una correlación entre la baja calidad del encuentro y la lejanía entre culturas: cuanto más lejanas las culturas de los interlocutores, menos interés estos parecían mostrar, menos valores compartían por lo que más dificultosa se tornaba la comunicación.

A pesar de estas dificultades, también surgieron aspectos positivos en dichos encuentros interculturales presenciales, particularmente cuando ambos interlocutores estaban involucrados en el intercambio o tenían el mismo nivel de compromiso:

- “con ellos podías tener ese *feedback* de intercambio cultural porque ellos también te enseñaban algo de su cultura, era como un intercambio y éramos amigos, compartimos bastante tiempo, hacíamos bastante actividades juntos.”

Otros también hicieron referencia a la cercanía entre culturas y la facilidad de establecer vínculos cuando se comparten ciertos elementos culturales: “a veces me ha pasado que esas situaciones de interculturalidad se han dado principalmente con personas de Latinoamérica, no sé si es casualidad o un patrón.”

Varios indicaron que ante la experiencia de un encuentro intercultural sienten curiosidad por la cultura del otro, lo que aumenta la predisposición, la motivación y la empatía a la hora de interactuar:

- “tengo predisposición a generar vínculos, incluso más que con las personas de mi propia cultura, me llama la atención y me genera curiosidad desde cómo hablan, qué tipo de palabras en particular usan, o cómo visten, qué piensan. Con personas que no son de mi cultura me siento más predispuesto a interactuar”

3.4.1.2.2 Aprendiendo a partir de la interacción

Fruto de los encuentros interculturales presenciales y virtuales, los entrevistados mencionaron que pudieron notar una mejoría en aspectos lingüísticos, culturales y personales, que les sirvió para comprender culturas diferentes y les permitió, además, establecer vínculos de amistad con quienes mantenían intercambios principalmente virtuales. Así lo evidencian los siguientes fragmentos de las entrevistas

en referencia a la categoría “Aprendizaje en encuentros interculturales virtuales y presenciales”:

- “Sentía que yo misma iba progresando. Entonces mi persona iba creciendo al poder ir conociendo otras culturas, adaptarme a ellos, poder hablar su idioma y al final entenderlos, porque al final no te digo que hablaba re bien pero me podía comunicar, conocer más personas. La verdad que sentí como que mi personalidad iba creciendo.”
- “Siempre la interacción con cualquier persona de otra cultura es rica porque siempre vas a aprender algo, me parece, y ellos van a aprender de vos. Por ejemplo, en el momento de la interacción, ese chico no tenía ni idea del mate. Entonces fui a la cocina y traje el mate. Esta es la posibilidad que te da el tema de la interacción virtual”
- “Todos tenemos una concepción diferente de acuerdo a nuestro lugar y nuestra comunidad. Sigo aprendiendo, pero todo hasta ahora me ha servido para eso, para amplificar mi punto de vista”
- “Me ha ayudado mucho a sentirme más cómodo en la interacción porque cuando uno no ha tenido mucho contacto con gente de otros países los idealiza un poco a los extranjeros.”
- “En la interacción uno ya se suelta, se siente más libre. A mí sí me ha servido para tener más tranquilidad al interactuar con extranjeros y enriquecer mi propia cultura, mis conocimientos con lo que estas personas saben. Me ha ayudado mucho también con el idioma.”
- “Todos los que participan en Italki tienen una mente abierta y una predisposición a conocer [...] es un sitio donde la gente va a aprender un idioma y muchos a aprender culturalmente, a interactuar, a intercambiar ideas y puntos de vistas. Cuanto más rico sea tu abanico, más enriquecedora va a ser tu experiencia.”
- “Elegí la opción de los intercambios como una fuente de poder aprender el idioma y resultó una experiencia maravillosa porque te conoces mucha gente, eres capaz de entablar relaciones de amistad y sobre todo te abre mucho la cabeza el tema de saber idiomas.”

- “También es enriquecedor conocer comportamientos positivos que tienen otros para adaptarlos a los nuestros.”
- “Te permite también salir de tu zona de confort, no sólo saber cosas sobre Ecuador sino que saber que hay una vida, una forma de vivir más allá de las fronteras.”

3.4.1.3 Eje 3: “Comunicación intercultural”

Para este eje se trabajó con las categorías “comunicación intercultural presencial”, “estrategias comunicativas presenciales”, “fallas en la comunicación intercultural presencial”, “comunicación intercultural virtual escrita”, “comunicación intercultural virtual oral”, “estrategias comunicativas virtuales”, y “fallas en la comunicación intercultural virtual”

Se propuso entender las características de los encuentros comunicativos entre personas de diferentes culturas, las estrategias comunicativas que se ponen en juego a la hora de la interacción, las diferencias y similitudes entre la comunicación presencial y la virtual, y cómo los interlocutores lidian con las fallas o ruidos en la comunicación intercultural.

3.4.1.3.1 Diálogos interculturales desde la presencialidad

El análisis de las categorías “Comunicación intercultural presencial”, “Estrategias comunicativas presenciales” y “Fallas en la comunicación intercultural presencial” muestran que debido a su condición de intercambio sincrónico, según describieron varios entrevistados, la comunicación presencial resulta más coloquial, espontánea, rápida y directa que el encuentro virtual. Dichas características conllevan a que los interlocutores se sientan muchas veces cohibidos, nerviosos, ansiosos y más callados o reservados a la hora de dialogar:

- “en la interacción real, presencial, muchas veces no hay nada de qué hablar, y es un poco incómodo: y, bueno, ¿qué le digo?, ¿qué me va a decir?, ¿qué le respondo? Y eso lo facilita mucho lo virtual.”

Al comunicarse con un interlocutor intercultural, los voluntarios distinguieron dos tipos de situaciones en las cuales ponen en juego varias estrategias en pos de una comunicación exitosa: cuando utilizan su lengua materna para comunicarse y cuando utilizan el inglés como medio. En el primer caso, cuando intentan mantener un diálogo en español con personas de otras culturas, indicaron que utilizan palabras

simples, genéricas y similares al idioma del otro, un acento más neutro, un ritmo más lento o pausado, evitan expresiones idiomáticas y jergas y dan lugar a que su interlocutor pueda realizar preguntas. En la segunda situación, cuando los entrevistados utilizan el inglés para interactuar, a fin de hacerse entender recurren a gestos, lenguaje corporal, frases simples y cortas y preguntas para verificar la comprensión del diálogo.

Resulta interesante resaltar que algunos voluntarios mostraron un cierto grado de conciencia en relación con las variedades diatópicas de la lengua y utilizaron este conocimiento como una estrategia comunicativa para asegurar el éxito de la interacción:

- “Bueno, en Chile y en Argentina hay muchas palabras diferentes y que no se pueden decir porque si las digo van a sonar mal en su país, que acá es normal”.

Además de la utilización de estrategias comunicativas, un elemento que parece ser clave para el éxito de la comunicación es la empatía entre los interlocutores:

- “cuando una persona me hace sentir que me entiende y que me va ayudar, puedo establecer otro tipo de vínculo”.

Con respecto a las fallas o ruidos durante la interacción, algunos voluntarios indicaron que antes del encuentro intercultural acuden a videos o lecturas sobre la cultura con la que van a estar en contacto o van a visitar con el objetivo de evitar o disminuir malentendidos culturales.

Asimismo, varios entrevistados mencionaron que ante una falla en la comunicación intentan pedir una aclaración del mensaje, realizan preguntas para entender las ideas o utilizan lenguaje no verbal para auxiliar en la comprensión. A pesar de valerse de estos recursos, cuando no logran comunicarse, un gran número de voluntarios expresó que siente frustración, desmotivación, impotencia, desesperación y tristeza:

- “Es frustrante porque la comunicación es de lo más lindo que podemos compartir con una persona y es de las mejores formas de conocerse. Así que [siento] frustración por no poder expresar las ideas y no poder entender las ideas del otro. Creo que te hace sentir también impotencia, estrés y más

sentimientos de ese tipo de connotación negativa, hasta tristeza. Te sentís imposibilitado.”

4.3.1.3.2 Diálogos interculturales desde la virtualidad

En lo que respecta a la comunicación intercultural virtual, en contraste con los encuentros presenciales, mediante el análisis de las categorías “Comunicación intercultural virtual escrita y oral”, “estrategias comunicativas virtuales”, y “fallas en la comunicación intercultural virtual” se pudo observar que muchos voluntarios expresaron preferencia por los intercambios mediados por TIC, señalando que se sienten más seguros y relajados a la hora de dialogar ya que la comunicación parece ser más natural y con un propósito predefinido:

- “Se me hace más fácil interactuar virtualmente. Generalmente cuando uno interactúa de manera virtual es porque hay una razón para estar conectado. Uno se conecta porque quiere hablar sobre un tema, o porque hay una reunión de trabajo o porque dijimos que vamos a practicar un idioma.”

Asimismo, a lo largo del análisis se diferenciaron los intercambios escritos y los orales. En este aspecto, la elección de la modalidad por parte de los participantes fue de iguales proporciones. Por un lado, aproximadamente la mitad de los entrevistados indicó que solo mantienen intercambios virtuales a través de la oralidad porque creen que tanto el contacto con otra cultura así como también el aprendizaje de la lengua meta se ven enriquecidos, y la comunicación es más fluida. Sin embargo, otros mencionaron que a través de la escritura obtienen mayores ventajas ya que los intercambios asincrónicos les generan más confianza y tranquilidad porque les brindan la oportunidad de leer, interpretar, comprender y redactar mensajes al ritmo de cada uno. En contrapartida, muchos indicaron que los intercambios virtuales escritos carecen de elementos importantes los cuales auxilian la comunicación, principalmente aspectos de la comunicación no verbal, tales como la entonación, los gestos, el lenguaje corporal, entre otros. Así lo expresa un participante:

- “Me remito a lo escrito porque me siento más seguro que con lo oral. Pero a cualquier documento escrito le faltan elementos que son clave, sobre todo cuando te estás comunicando con personas de otros idiomas: poder ratificar o rectificar el rumbo de la conversación con algún gesto, el uso del tono de la voz para suavizar o para enfatizar alguna oración, las manos –que para mí es muy importante la comunicación con las manos–, incluso a veces puede que una

comunicación en escrito pueda entregar un mensaje distinto al que yo quiero entregar producto de estas cosas que faltan en la comunicación escrita. Entonces creo que es un buen elemento, pero sí, reconozco que es limitado y que hay cosas importantes que se pierden.”

Para suplir estas carencias, y para favorecer el diálogo, los voluntarios recurren a herramientas digitales como motores de búsqueda, traductores o diccionarios, imágenes o videos. Al igual que en la interacción presencial, algunos participantes demostraron un grado de conciencia intercultural con relación a variedades geográficas capitalizando estos conocimientos a la hora de establecer un diálogo intercultural:

- “Hay jergas de los colombianos que para ellos es chiste, pero para los Ecuatorianos son ofensivas y eso en lo escrito se dificulta bastante”

En cuanto a las fallas en la comunicación escrita mediada por TIC, se presentaron algunos casos donde las interferencias tuvieron origen en variedades geográficas: los voluntarios utilizaron palabras o expresiones locales que llevaron a malentendidos interculturales, ya que en otros lugares esas mismas palabras eran utilizadas con connotaciones diferentes.

3.5 ¿Cómo actúan?

Al igual que para el tratamiento de las entrevistas, para el análisis e interpretación de los intercambios virtuales se utilizó la codificación abierta a partir de la cual, mediante un **análisis inductivo**, se definió como unidad de análisis cada interacción del *portfolio* de intercambios virtuales de los participantes.

De esta manera se completaron los siguientes pasos: 1) se compararon los datos al interior de cada sujeto y entre ellos, 2) se identificaron categorías emergentes y sus respectivos descriptores, 3) se agruparon las categorías y los códigos, estableciendo relaciones entre ellos, 4) se crearon ejes temáticos, 5) se elaboró una matriz con los fragmentos seleccionados para identificar patrones.

A partir de este análisis se buscó explorar si los participantes utilizan estrategias verbales y no verbales que evidencian una adaptación de su conducta, que

atenúan posibles dificultades en la interacción y auxilian en la comunicación vehiculada en una lengua extranjera con interlocutores de otras culturas.

Al finalizar el análisis, se crearon dos ejes temáticos con siete categorías emergentes, los cuales fueron posteriormente clasificados en acciones que denotan o atentan contra la CCI. Dichas categorías se relacionan, por un lado, con las áreas y recursos del componente conductual detallados por González Plasencia (2016). Además, tienen relación con las habilidades de la dimensión comportamental citadas por Adler (1997). Entre ellas se encuentran un discurso claro y sin expresiones coloquiales, la repetición de ideas importantes, paráfrasis, la utilización de equivalencias con vocablos más sencillos, el uso de frases sencillas, la inclusión de verbos en voz activa, entre otras. Y por último, las categorías de análisis tienen sustento en las competencias sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas que Byram (1997) identifica como los componentes parciales de la CCI que todo hablante intercultural debe desarrollar para una efectiva participación en cualquier encuentro intercultural

Los ejes y las categorías se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Ejes Temáticos, Categorías, Descriptores Catoriales Y Códigos para el Análisis de Intercambios Virtuales

Ejes temáticos	Categorías	Descriptores categoriales	Códigos
1 - Conductas que favorecen la CI			
	1.1 Explicación de aspecto lingüístico/cultural	Exposición de un vocablo/frase o aspecto cultural utilizando otras palabras y/o ejemplos	EA
	1.2 Pedido de explicación de aspecto lingüístico/cultural	Pedido de aclaración de un vocablo/frase o aspecto cultural	PEA
	1.3 Sugerencia de expresión alternativa	Propuesta de vocablo/frase para compensar un error en L2	SEA
	1.4 Lenguaje no verbal mediatizado	Utilización de elementos paralingüísticos multimodales (lenguaje icónico, acrónimos, imágenes, interjecciones, aspectos tipográficos, signos de puntuación) como apoyatura de la interacción escrita oralizada	LNVM
	1.5 Respeto hacia las normas de cortesía	uso adecuado de estrategias conversacionales	RNC
2 - Conductas que dificultan la CI			

2.1 Uso de oraciones complejas y de conceptos o vocablos difíciles	utilización de oraciones avanzadas y de expresiones y palabras ambiguas o difíciles de comprender	CD
2.2 Prejuicios y referencias estereotipadas	Imagen simplificada y exagerada positiva o negativa de un rasgo de determinado grupo social que se conoce mal	PRE

3.5.1 Actitudes en acción

A continuación, y organizadas a partir de los dos ejes temáticos emergentes del análisis, se presentan las interpretaciones del *portfolio* que contiene el *corpus* de interacciones virtuales escritas entre los participantes del presente estudio.

3.5.1.1 Eje 1: Conductas que favorecen la comunicación intercultural

Este eje contiene cinco categorías referentes a las acciones y actitudes que los interlocutores adoptan para auxiliar la comunicación con el otro a la hora de interactuar por mensajería instantánea en las plataformas de aprendizaje de idiomas seleccionadas para este estudio.

3.5.1.1.1 Explicación y pedido de explicación de aspectos lingüísticos o culturales

Las unidades de análisis que refieren a estas categorías evidencian las inquietudes o dudas que surgen durante los intercambios interculturales en lo que respecta tanto a vocablos o frases, como a determinados aspectos culturales del otro, desconocidos por uno de los interlocutores.

En algunos casos, el interlocutor “nativo” presenta costumbres de su grupo social:

- here in my country 10 pm is early yet

En otros casos, se exhiben comportamientos o costumbres del universo personal del interlocutor:

- We always Seat together with the family in the evenings and drink one or Two beers with a few spints ☺ Happen often not too much. We drinks about 2 beer and 3-4 spirits... if we We Dont have to work next day at :`):D

También se evidencian sugerencias para que el interlocutor no nativo ahonde en determinado tema o explore cierto aspecto cultural:

- have you ever tried choripan? Or Argentinean asado?
- check milanesas choripan empanadas asado these are typical food

En lo que respecta al lenguaje, las frases o vocablos explicados tienen relación con usos figurados, como los ejemplos a seguir:

- Antojo es cuando deseas comer algo. Tengo antojo de helado. Tengo muchas ganas de helado
- Pilas is batteries. But it's a Ecuadorian expression too (emoji sonrisa con sudor frío) When you want to say... "Ah okay (emoji insatisfacción)"
We use too when a person is very intelligent... Tu eres muy pilas. You are intelligent

En resumen, se puede observar que los interlocutores explican contenidos lingüísticos y culturales de su universo cuando dichos aspectos pueden entorpecer la interacción con el otro. De esta manera, contextualizan, ejemplifican y utilizan elementos paralingüísticos para ayudar en la comprensión de contenidos ajenos o desconocidos.

Aparte de ello, los participantes exponen aspectos de su lengua y cultura de manera voluntaria cuando desean mostrar y compartir con sus interlocutores ciertos comportamientos que consideran ilustrativos de su universo cultural. No obstante se perciben, en algunos casos, referencias a conductas generalizadas o estereotipadas acerca de la cultura de su país, develando el supuesto de que existe una cultura y una lengua para la totalidad de la población del país, contrario a la idea de cultura adoptada en el presente trabajo.

En el caso de los pedidos de aclaración de determinados aspectos lingüísticos o culturales durante la interacción, los interlocutores solicitaron mayoritariamente explicaciones extra acerca de aspectos gramaticales:

- Esta frase tiene sentido... / Cuéntame un país donde se habla español / Es correcta? Gramaticalmente?
- (Envía una *selfie*) Estoy aburrida / I'm bored or boring? / Haha

También hacen referencia a expresiones idiomáticas que parecen no comprender:

- Qué significa antoja? / No lo sé si en tu país utiliza

En otros casos, realizan preguntas acerca de cuestiones relacionadas al universo cultural del interlocutor:

- What is Md. in your name btw? I first thought you were medical doctor
- mates? / ????????????
- What beautiful pictures, Yukiko! What did you try to show me?

En general, los pedidos de explicación acerca de la lengua o cultura del otro parecen haber surgido a partir tanto de la curiosidad por saber y comprender mejor el universo del interlocutor, como así también de la necesidad de suplir la falta de conocimientos sobre aspectos lingüísticos y culturales desconocidos. En ambos casos, los pedidos de explicación demuestran que los interlocutores adoptan un posicionamiento comprometido con el éxito de la interacción, lo cual favorece el intercambio y la comunicación intercultural.

3.5.1.1.2 Sugerencia de expresión alternativa

A través de la presente categoría se analizó cómo, durante las interacciones virtuales, los interlocutores realizaron correcciones o sugerencias sobre el modo de expresarse de sus compañeros de aprendizaje.

Se pudo percibir que la mayoría de los aprendientes, al momento de realizar el primer acercamiento con el otro participante, manifestó su objetivo de aprendizaje de una lengua extranjera y solicitó que su colega realizase las correspondientes correcciones cuando fuese preciso:

- I would like to chat with you to improve my English
- I need your help with my mistakes and I will help you with your Spanish
- Sure if I catch them [los errores] I'll tell you

En algunos casos, las correcciones fueron formuladas con un estilo directo:

- quizás, you have a spelling mistake here
- Te gusta esquiar en Bariloche? O tambien podes preguntar, Te gusta ir a esquiar a Bariloche? Es bueno esquiar en esta parte del año me imagino?

Mientras que en otros, se utilizaron frases indirectas, recursos paralingüísticos como emojis, o expresiones para matizar la corrección:

- Also all you need to put on your post is “I graduated” Not I’m 😊
- Yes, you would usually say “If it doesn’t bother you”. And you would say “I don’t know how to ski” and best part of the year “for skiing”. But all good for the rest 😊

Como se pudo observar a través de los ejemplos, el hecho de anunciar el objetivo de la interacción y de dejar en claro la expectativa de recibir correcciones o sugerencias con respecto al uso de la LE meta parece haber ayudado a rebajar el estrés que puede producirse durante la interacción y, además, relajar el tono de la conversación, dejando a los participantes más a gusto en las charlas.

Otra cuestión interesante que emergió mediante el análisis de los intercambios es el uso de fórmulas directas e indirectas para realizar las correcciones. Los hablantes nativos de inglés utilizaron fórmulas indirectas con expresiones para matizar las sugerencias, mientras que los participantes hispanohablantes utilizaron frases más directas. Al respecto, Hernández Sacristán (1999, p. 83) hace referencia al uso frecuente que la lengua inglesa realiza de la formulación indirecta de determinados actos de habla y de recursos para matizar el posible efecto amenazante de imagen social que una formulación directa podría tener.

3.5.1.1.3 Lenguaje no verbal mediatizado

El intercambio de mensajes a través de mensajería instantánea supone el uso de una escritura oralizada interactiva caracterizada por elementos paralingüísticos multimodales. Entre ellos se puede mencionar el uso de lenguaje icónico, como emojis y figuritas, fotos, videos, audios, acrónimos, interjecciones, signos de puntuación, y variaciones en la tipografía, tales como la inclusión de palabras en mayúscula o en colores diferentes (González, 2010). Dichos elementos ayudan a los interlocutores a transmitir sus mensajes con más eficacia y, al mismo tiempo, mitigan la falta de otros recursos típicos de la oralidad, como lo son los gestos, tono de voz, pausas, entonación, entre otros.

A partir de esta categoría de análisis se pudo identificar un variado uso de lenguaje no verbal en las interacciones estudiadas con diferentes intenciones.

Se observó el uso de emojis, recursos tipográficos, signos de puntuación e interjecciones como estrategia de humor, para atenuar pedidos o preguntas, y para acompañar explicaciones:

- **a:** Pilas (emoji pulgar hacia arriba) sean felices jaja
- **b:** Que te significa pilas? (emoji labios y cara con sonrisa pícaro)
- **a:** Pilas is batteries
- But it's a Ecuadorian expression too (emoji sonrisa con lágrima)
- When you want to say... "Ah okay (emoji insatisfacción)"
- Firstly, THANK YOU for answers me.
- mates? / ????????????

En otras ocasiones, se utilizaron recursos multimodales tales como imágenes, audios, y videos como estrategias de verificación de la comprobación del mensaje, o para ampliar y aclarar una explicación:

- [imagen de Google imágenes] It's a visual word pun...does anyone get it??
- Tu eres muy pilas. You are intelligent. [Figurita: "Pilas con eso"]
- here you are some youtube channels and a website to learn and practice your Spanish. They are in English. Very easy to follow! ☺
- i enjoy cherry blossom [foto] i want to show you beautiful cherry blossom
- Estoy por tomar unos mates, hoy no fui a trabajar [foto de mate]
- Tu puedes enviarme un audio? Hablando en nombre ? [del gato]

Se puede inferir, a partir de los ejemplos citados, que los recursos paralingüísticos constituyen un elemento vital para el éxito de la comunicación intercultural ya que son utilizados en numerosos casos como apoyatura para la transmisión, la interpretación y el enriquecimiento de los mensajes en las plataformas virtuales estudiadas.

3.5.1.1.4 Respeto hacia las normas de cortesía

El éxito en la comunicación intercultural depende, en gran medida, de la capacidad de los interlocutores para utilizar determinadas pautas de interacción comunicativas propias de la lengua meta. Sin embargo, y a pesar de la existencia de universales pragmáticos (Brown y Levinson, 1978), cada cultura posee normas propias que dificultan la comunicación y pueden llevar a malentendidos o errores pragmáticos.

La cortesía forma parte del contenido de aprendizaje de una lengua y de su cultura y, por tanto, es esencial en las clases de lenguas extranjeras. Algunas muestras lingüísticas de la cortesía, según lo expresado en el Diccionario de Términos Clave de ELE (s.f.), se hallan en los usos verbales mitigadores, como el condicional o el imperfecto de cortesía, formas personales corteses, enunciados preliminares del tipo [por favor], [si no te importa], [te lo ruego], modalizadores, etc.

Respecto a ello, los participantes del presente estudio dieron muestra del conocimiento de dichas normas, especialmente, durante el primer contacto con sus compañeros de intercambio, en los cuales incorporaron recursos lingüísticos mencionados anteriormente:

- Hola Yanina y gracias por tu mensaje. Si me gustaria mejorar mi español y quisas puedo ayudarte con tu inglés.
- Is there any chance, I could get practicing and discussing the useful topics with you in English.
- Yeah I thought you wanted to practice your speaking. So I thought we could video chat sometime and I could help you but if you don't feel comfortable that's okay too
- First of all it'll be very pleasure to me

3.5.1.2 Eje 2: Conductas que dificultan la comunicación intercultural

Mediante este segundo eje y sus dos categorías emergentes se analizan los comportamientos o actitudes que entorpecen el diálogo entre interlocutores de diferentes lenguas y culturas.

3.5.1.2.1 Uso de oraciones complejas y de conceptos o vocablos difíciles

En el estudio realizado por Pozzo y Lencina (2014) acerca del análisis de la oralidad en el aula, las autoras constatan cómo la inclusión de oraciones difícilmente comprensibles, expresiones metafóricas, vocablos atípicos en el habla cotidiana y regionalismos en el discurso oral sin ninguna atenuación dificultan el entendimiento entre los interlocutores y generan una disrupción en el mensaje, lo cual puede generar un malentendido en la comunicación.

De igual manera, y aunque en menor medida, en este estudio se han identificado ejemplos de dichas frases y vocablos de difícil comprensión:

- Como viene ese tema alla?

- Pilas (emoji pulgar hacia arriba) sean felices jaja

En ambos ejemplos, los receptores del mensaje manifestaron posteriormente su falta de familiaridad o inconvenientes en la comprensión de los enunciados y solicitaron una explicación para lograr entender el mensaje.

3.5.1.2.2 Prejuicios y Referencias estereotipadas

Al describir un encuentro intercultural, Byram afirma que “no debemos pensar en términos de encuentros entre diferentes lenguajes y sistemas culturales, sino más bien en encuentros entre individuos con sus propios significados y capital cultural” (1997, p. 40). De esta manera, se evitaría la atribución de características e identidades a una persona sólo por el hecho de pertenecer a determinada nación, etnia, grupo etario, género o clase social. En otras palabras, podrían evitarse estereotipos y prejuicios.

Se entiende por estereotipo a una “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Dicha imagen consiste en una representación simplificada, limitada y distorsionada del otro y pueden ser tanto positivas como negativas. Cuando la imagen es negativa, estamos hablando de un prejuicio, es decir, una “opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal” (Real Academia Española, s.f., definición 2).

En el *portfolio* de intercambios comunicativos aquí analizado se han encontrado pocos casos de referencias estereotipadas:

- no, it's not about trust... what i like about Poland... we are probably more old-fashioned and traditional than other countries in europe, especially western Europe
- So maybe also for people from Ecuador we may be cold :D

En el primer ejemplo, el participante cita características de su cultura nacional y la compara con otros países del continente. En el segundo caso, el mismo participante bromea acerca de la supuesta calidez de los ecuatorianos en comparación con los habitantes de Polonia. Ambas imágenes, aunque refieren a características positivas, son ideas que generalizan un aspecto cultural y lo atribuyen a la totalidad de la población.

Además de las referencias estereotipadas, se han identificado algunos ejemplos de prejuicios:

- And yes, native speakers don't find me useful. So they don't reply :P I'm from Bangladesh
- Ese acento canario aunque hables de manera pausada y muy correcta te delata. Te lo dice un madrileño que en la actualidad vive en tu tierra natal. [...] Por supuesto que no es negativo. Pero imagina que aprendes inglés en la Escocia profunda, si vas a USA no te entienden nada. Se nota de todas formas que tienes buena formación y educación en tu video de presentación porque tengo que decir que aquí a veces me cuesta entender bien cómo habla la gente y utilizáis vocablos distintos a los que usamos en Madrid.

El primer caso hace referencia a la actitud de algunos usuarios de la plataforma que no responden a la solicitud del participante por el hecho de no ser un hablante nativo y ser proveniente de Bangladesh. Ya el segundo ejemplo denota un prejuicio basado en el acento de la participante, quien se ve prejuzgada por expresarse distinto al modo de hablar de los madrileños.

Capítulo IV: Discusión: conclusiones, recomendaciones e implicaciones

4.1 Introducción al capítulo

Esta última sección presenta una mirada reflexiva y general en retrospectiva del trabajo exploratorio aquí realizado, el cual propone un acercamiento por medio de aportes al conocimiento académico en torno al problema en estudio y, al mismo tiempo, implica un detenimiento para impulsar futuros caminos. Se presentan las conclusiones más relevantes que dan respuesta a los objetivos del trabajo. Asimismo, se describen las limitaciones del estudio, sus implicaciones académicas, así como algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

4.2 Consideraciones finales en torno a los objetivos del estudio

A continuación, se comienza revisando los objetivos iniciales y dando respuesta a los interrogantes a través de los hallazgos más relevantes.

El objetivo general planteado consistió en explorar la relación entre las interacciones virtuales en la plataforma educativa Itaki y la construcción de la CCI en usuarios hispanohablantes adultos que aprenden inglés como LE.

Con el primer objetivo específico se pretendió conocer la percepción que los usuarios tienen acerca de su propia CCI. A través del acercamiento a los voluntarios mediante la entrevista y el *test* de ISI se logró una mejor comprensión acerca de su autopercepción en torno a conceptos como cultura, interculturalidad y comunicación intercultural en los encuentros con el otro en entornos virtuales. A pesar de que muchos voluntarios desconocían la existencia de dichos constructos, se constató que, como consecuencia de las experiencias de vida relatadas y de las interacciones virtuales establecidas con otros aprendientes, en su gran mayoría son conscientes de los valores, las destrezas, los conocimientos acerca del otro y sobre sí mismos e, inclusive, de las dificultades que se ponen en juego durante encuentros interculturales.

Además, se identificó que el contacto con un otro, lingüística y culturalmente diferente, sirvió como elemento motivador para los intercambios en línea. La gran mayoría de los voluntarios aseveró que, además, participan de plataformas de aprendizaje con el fin de comprender aspectos culturales de sus interlocutores, a través de la práctica del idioma meta. Un elevado número de participantes afirmó que

el encuentro con el otro es enriquecedor, no sólo en cuestiones lingüísticas sino interculturales, ya que les ha permitido tener un acercamiento a culturas lejanas y aprender de ellas.

Si bien un alto número de voluntarios indicó en el test del ISI que es tolerante y abierto y que disfruta del contacto con otra persona de culturas diferentes, mediante el análisis de las entrevistas y del *portfolio* de intercambios se vislumbraron algunas contradicciones y hasta inclusive surgieron, aunque en pocos casos, juicios de valor tanto positivos como negativos sobre los interlocutores.

Este último hallazgo evidencia que, en tales casos, el mero contacto con el otro en un encuentro intercultural no es suficiente para evitar crear estereotipos y prejuicios y, consecuentemente, reivindica espacios para la deconstrucción de tales generalizaciones. Este proceso de deconstrucción podría realizarse mediante un abordaje a través de la enseñanza de la interculturalidad para la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos, lo cual puede resultar beneficioso a la hora de la participación en encuentros interculturales. Esto coincide con la postura de Byram (1997) acerca de la importancia de la enseñanza para la comunicación intercultural mediante la reflexión y el debate, en pos del desarrollo de una conciencia crítica cultural de los aprendientes respecto de su propia identidad cultural y de la identidad cultural de los otros.

El segundo objetivo específico se propuso identificar las estrategias comunicativas que se presentan con relación a la construcción de la CCI. Como se abordó a lo largo del estudio, se entiende que para el éxito de la comunicación entre culturas, el hecho de estar cara a cara frente a la pantalla no es garantía para el entendimiento mutuo. En línea con esto, Godwin-Jones (2013) afirma que “los estudiantes pueden tener una pronunciación excelente, un buen vocabulario y un conocimiento completo de la gramática, pero pueden carecer de la comprensión cultural para poder descifrar el significado real de expresiones particulares” (p.5) (traducción propia). Otros investigadores como Brown (2000); Jiang (2000) y Kramsch (1993), también coinciden con esta premisa y los participantes del estudio evidenciaron comprender la importancia del uso de estrategias comunicativas en encuentros interculturales.

Se pudo constatar que la mayoría de los voluntarios utiliza estrategias comunicativas que denotan actitudes favorables hacia la CCI, tales como la

adaptación del lenguaje y ritmo de habla, el uso de frases cortas y simples, la explicación de conceptos lingüísticos y culturales ajenos al universo del interlocutor, la puesta en práctica de las normas de cortesía y la inclusión de recursos paralingüísticos para auxiliar la comprensión del mensaje comunicado.

En líneas generales, en los resultados del trabajo se pudo apreciar que los participantes tienen preferencia por la comunicación sincrónica a través de video llamadas, ya que el uso del lenguaje no verbal suple, en cierto modo, las dificultades de entendimiento debido a las diferencias culturales y al bajo nivel de dominio en la lengua meta, y auxilia a sortear malentendidos.

Respecto al tercer objetivo específico, la observación de la evolución de los tres componentes de la CCI durante el período del presente estudio no pudo ser llevada a cabo ya que, de hecho, coincidentemente con Kramsch (1993) esto tiende a ser observado a largo plazo y mediante un estudio más profundo. No obstante, como se ha mencionado al respecto del primer y segundo objetivo, la investigación reveló evidencias de la CCI en los participantes involucrados.

4.3 Conclusiones

Como consecuencia del análisis exploratorio realizado, el estudio revela una correlación entre la CCI en los voluntarios y la participación en las plataformas de aprendizaje en línea.

Aunque los participantes del presente trabajo desconocen los aspectos teóricos de la comunicación intercultural, son conscientes de las habilidades, valores y actitudes necesarios para el intercambio con el otro y lo evidencian en su discurso. Se sienten motivados a entrar en contacto con personas de otros universos lingüísticos y culturales y ponen en práctica estrategias comunicativas para asegurar el éxito de la comunicación. Los datos recolectados a través de los tres instrumentos utilizados dan cuenta de ello, es decir, los voluntarios del presente estudio que participan de plataformas virtuales aquí contempladas evidencian competencias para la comunicación intercultural.

Sin embargo, algunos casos de estereotipos y prejuicios surgidos durante los intercambios pueden indicar que el desarrollo de la CCI podría verse beneficiado aún más si se realizara un tratamiento explícito con tareas de debate para la concientización y la práctica de habilidades, tal como lo indica Byram (1997).

4.4 Implicaciones

Las implicaciones del presente trabajo de investigación fueron académicas en tanto aportaron a la literatura del campo de enseñanza-aprendizaje de LE y de las TIC aplicadas a la educación. Desde este punto de vista, el estudio ha permitido, en primera instancia, realizar una integración de la escasa literatura que aborda específicamente la problemática aquí identificada; además, ha contribuido a realizar un acercamiento para llenar el vacío teórico en lo que respecta al uso de plataformas virtuales para el desarrollo de competencias para la comunicación intercultural.

4.5 Limitaciones y Recomendaciones

Pese a que esta investigación aporta una primera mirada a la exploración de la posible correlación entre la construcción de la CCI y la participación en plataformas de aprendizaje online, se identificaron algunas limitaciones.

Si bien, según lo afirman Hernández Sampieri et. al (2010), el tamaño de la muestra seleccionada no representa una limitación en la investigación cualitativa, el *corpus* del trabajo contó con una variedad limitada de ejemplos debido a la baja contribución de intercambios comunicativos por parte de los participantes, lo que consecuentemente limitó la recolección de datos, su posterior análisis y, finalmente, los hallazgos del estudio. Por ello, se recomienda para futuros trabajos profundizar en el análisis de un *corpus* mayor o seleccionar una muestra con mejor alcance.

Asimismo, el interrogante que dio origen al estudio, ¿qué vínculo tienen las interacciones virtuales en la plataforma de aprendizaje en línea Italki con la construcción de la CCI en usuarios hispanohablantes adultos que aprenden inglés LE?, logró ser respondido parcialmente, ya que se perciben conductas, habilidades y conocimientos para la comunicación intercultural aunque no pudo especificarse el tipo de vínculo existente. Resta entender en qué grado el desarrollo de la CCI se produjo como consecuencia de las interacciones o si los participantes ya contaban previamente con esta competencia. Se sugiere un estudio en profundidad para comprender esta relación.

Por último, y teniendo en cuenta que el presente estudio fue de carácter exploratorio, representando tan solo una primera aproximación descriptiva a la problemática identificada, se requiere continuar profundizando sobre esta temática,

para poder transformar o enriquecer la interacción sociocultural virtual para el aprendizaje de lenguas

Referencias

- Adell Segura, J., y Castañeda Quintero, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. (pp. 19-30). Alcoy: Marfil.
- Adler, N. (1997). *International dimensions of organizational behaviors*. (3rd ed.). Ohio: South-Western College Publishing.
- Alonso Cortés, T. (2005). *Desarrollo de la Competencia Intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. [Tesis de Maestría]. Instituto Cervantes UIMP.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76564/00820103007220.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alshabeb, A., y Almaqrn, R. (2018). A study of EFL Saudi students' use of mobile social media applications for learning. *Arab World English Journal*, 4(4), 214-226. Arab World English Journal (AWEJ).
<https://doi.org/10.24093/awej/call4.17>
- Areizaga, E., Gómez, I., e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-46. Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510204>
- Balboni, P. E. (2006). *Intercultural Communicative Competence: A Model*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P. E. (2015). La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento. *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, 4(1), 1-20.
- Blanco, C., y Blanco's, C. (2020, April 8). Changes in Duolingo usage during the COVID-19 pandemic. *Duolingo Blog*.
<https://blog.duolingo.com/changes-in-duolingo-usage-during-the-covid-19-pandemic/>
- Boileau, T. (2017). Informal learning. En *Foundations of learning and instructional design technology*. Pensacola: University of West Florida.
<https://lidtfoundations.pressbooks.com/chapter/informal-learning-by-boileau/>

- Borghetti, C. (2011). How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence. En *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. (pp. 141-160). Oxford: Peter Lang.
- Borghetti, C. (2013). Integrating intercultural and communicative objectives in the foreign language class: a proposal for the integration of two models. *The Language Learning Journal*, 41(3), 254-267. ResearchGate.
10.1080/09571736.2013.836344
- Bronckart, J. P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 39-59). Ediciones GEISE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81364>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Longman.
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage. En *Questions on politeness* (pp. 56-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buči, M. (2017). *Análisis de los contenidos interculturales en los libros del alumno de ELE en nivel B1* [Tesis de Maestría]. Library.
<https://1library.co/document/q75mp7nz-analisis-contenidos-interculturales-libros-alumno-ele-nivel-b.html>
- Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education = Encuentros sobre educación = Recontres sur l'éducation*, 13, 3-14. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4100463>
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo". *Education Policy Analysis Archives*, 22, 104. Education Policy Analysis Archives.
10.14507/epaa.v22.1880
- Burston, J. (2014, Enero). The reality of MALL: Still on the fringes. *CALICO*, 31(1), 103-125. ResearchGate. 10.11139/cj.31.1.103-125
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., y Méndez García, M. C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*.
http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.

- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
<http://dx.doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Chen, G. M., y Starosta, W. J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1-16. DigitalCommons@URI.
https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=com_fapubs
- Chen, G. M., y Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 1-15.
 DigitalCommons@URI.
https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_fapubs
- Chinnery, G. M. (2006). Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16. LearnTechLib.
<https://www.learntechlib.org/p/74432/>
- Cobo Romani, C., y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Cobo Romani, J. C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible.: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cross, J. (2007). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. Wiley.
- Dashtestani, R. (2013). Implementing mobile-assisted language learning (MALL) in an EFL context: Iranian EFL teachers' perspectives on challenges and affordances. *JALT CALL Journal*, 9(2), 149-168. ResearchGate.
 10.29140/jaltcall.v9n2.153
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10(1), 241-266.
<https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf>
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86. Taylor y Francis Online.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902441>

- Dooly, M. (2007). Joining Forces: Promoting Metalinguistic Awareness Through Computer-supported Collaborative Learning. *Language Awareness*, 16(1), 57-74. <https://doi.org/10.2167/la413.0>
- Fajardo Salinas, D. M. (2012). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6(12), 5-38. Scielo. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpfd/v6n12/1870-4115-rpfd-6-12-5.pdf>
- Fantini, A. E. (1999). Comparisons: towards the development of intercultural competence. In *Foreign language standards: linking research, theories, and practices* (pp. 165-218). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Fleming, M., y Byram, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía* (M. Byram y M. Fleming, Eds.; J. R. Parrondo y M. Dolan, Trad.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Nueva Tierra
- Godwin-Jones, R. (2013). Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language Learning & Technology*, 17(2), 1-11. <http://llt.msu.edu/issues/june2013/emerging.pdf>
- González, J. M. (2010). *El chat como género de la lengua oral* [V Coloquio Argentino de la IADA]. Universidad de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11105/ev.11105.pdf
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 15(1), 227-246. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/261472233_El_paradigma_interpretativo_en_la_investigacion_social_y_educativa_Nuevas_respuestas_para_viejos_interrogantes#fullTextFileContent
- González Plasencia, Y. (2016). Intercultural Communicative Competence Scale: una herramienta para medir la Competencia Intercultural en E/LE. In *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera* (pp. 167-188). Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: 10.2307/j.ctt1m321nj.11
- González Plasencia, Y. (2018). *Lengua, cultura y comunicación: análisis de la percepción de la Competencia Comunicativa Intercultural en estudiantes de lenguas* [Tesis Doctoral]. Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/140777>

- Guadamillas Gómez, M. V. (2017). Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: un estudio de caso. *Apertura*, 9(1), 8-21.
doi:<https://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n1.1016>
- Helm, F. (2015, Julio). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language, Learning and Technology*, 19, 197-217.
https://www.researchgate.net/publication/277597511_The_practices_and_challenges_of_telecollaboration_in_higher_education_in_Europe
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (3ra. ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Instituto Cervantes. Cortesía. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 10 de octubre de 2021 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesias.htm
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54(4), 328-334. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/elt/54.4.328>
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. ([1993] 2001). El privilegio del hablante intercultural. In M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 23-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramersch, C. (2017). Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, 12(3), 134-152. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606>
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (M. Llobera, Ed.). Madrid: Edelsa.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Martínez, N. Y., y Gómez-Zermeño, M. G. (2016). Desarrollo de competencias interculturales a través de la participación en las comunidades virtuales de

- aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 6(12). <http://riege.tecvirtual.mx/>
- Martínez Agudo, J. d. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15(1), 139 - 160.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110139A>
- McCloskey, E. M. (2012). Global Teachers: A Conceptual Model for Building Teachers' Intercultural Competence Online. *Comunicar*, 38(1), 41-49.
doi:<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-04>
- Ochoa, C. (2020, December 5). Apps para aprender idiomas crecen hasta 60% en descargas por covid-19. *Milenio*.
<https://www.milenio.com/negocios/apps-aprender-idiomos-crecen-60-descargas-covid-19>
- O'Dowd, R. (2012). Intercultural Communicative Competence Through Telecollaboration. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 342-358). Routledge.
- O'Reilly, T. (2005, 09 30). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. <https://www.oreilly.com/>.
<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Organización Mundial de la Salud. (11/03/2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020* [Comunicado de prensa].
<https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Pegrum, M. (2014). *Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures*. Palgrave Macmillan.
- Pintrich, P., Wittrock, M., Raths, J., Airasian, P., Cruikshank, K., Bloom, B. S., y Mayer, R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (P. Pintrich, D. R. Krathwohl, L. W. Anderson, R. Mayer, B. S. Bloom, K. Cruikshank, J. Raths, P. Airasian, y M. Wittrock, Eds.). Longman.
- Ponce de León, P. (2020, June 18). La pandemia dispara el uso de aplicaciones de aprendizaje de idiomas. *UOC*.
<https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2020/277-aprendizaje-idiomos-pandemia.html>

- Pozzo, M. I., y Lencina, J. (2014). Evaluación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de Historia en ELE. Análisis de la oralidad en el aula. *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 1, 157-177. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/316171609_Evaluacion_de_la_competencia_comunicativa_intercultural_en_la_ensenanza_de_Historia_en_ELE_Analisis_de_la_oralidad_en_el_aula
- Real Academia Española. (s.f.). Estereotipo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de octubre de 2021 de <https://dle.rae.es/estereotipo?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Prejuicio. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de octubre de 2021 de <https://dle.rae.es/prejuicio?m=form>
- Risager, K. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44(4), 485-499.
<https://doi.org/10.1017/S0261444811000280>
- Savignon, S. J. (2017). Communicative Competence. En J. I. Lontas, T. International Association, y M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-17). John Wiley & Sons Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Schaefer, R. (2014). *Proposta de avaliação de competência comunicativa intercultural de alunos universitários* [Tesis de Maestría, Universidade do Vale de Itajaí]. Academia.
https://www.academia.edu/17036898/Proposta_de_avalia%C3%A7%C3%A3o_de_compet%C3%Aancia_comunicativa_intercultural_de_alunos_universit%C3%A1rios_A_methodology_for_assessing_the_intercultural_communicative_competence_of_university_students_
- Scolari, C. A. (Ed.). (2018). *Adolescentes, Medios de Comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando Las competencias Transmedia de los Jóvenes en el aula*. Barcelona: UPT-Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions.
http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture : strategies for intercultural communication*. Chicago: National Textbook Company.
- Torres, L. D., Molina, A. M., y Romero Martínez, G. (2021, Noviembre). Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en el aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras para el desarrollo de la competencia comunicativa

- intercultural. *Revista Boletín Redipe*, 10(11), 562-577.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i11.1560>
- Trinder, R. (2017, 02 20). Informal and deliberate learning with new technologies. *ELT Journal*, 71(4), 401–412. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw117>
- Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. (2010). En M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Ubiquitous Learning* (pp. 1-14). University of Illinois Press.
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* [Documento de programa y reuniones]. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- van Ek, J. A. (1986). *Objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras* (Vol. 1). Estrasburgo: Consejo de Europa.
- van Ek, J. A., y Trim, J. L. M. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge University Press.
- Vilà Baños, R. (2005). *Competencia comunicativa intercultural: un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/42453>
- Vygotsky, L. S., y Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- West, M., y Vosloo, S. (2013). *Policy Guidelines for Mobile Learning* (R. Kraut, Ed.). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social* (A. Valero, Trad.). Edinumen.

Anexos

Anexo 1: Instrumento: Escala de Sensibilidad Intercultural

Escala de Sensibilidad Cultural

Este cuestionario cerrado corresponde al estudio "Interacciones Virtuales en Plataformas de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Línea y su Vinculación con la Competencia Comunicativa Intercultural de los Aprendientes" del que Ud. Está participando como voluntario. Para resolverlo, lea atentamente las instrucciones.

Instrucciones:

A continuación encontrará una serie de declaraciones sobre la comunicación cultural. No hay respuestas correctas o incorrectas. Responda rápidamente y registre su primera impresión indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con la declaración. Muchas gracias por su cooperación.

Por favor, marque para cada pregunta el número correspondiente a su respuesta.

- 1= Totalmente en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4= De acuerdo
- 5= Totalmente de acuerdo

1. Disfruto al relacionarme con personas de diferentes culturas
2. Creo que las personas de otras culturas son de mentalidad más cerradas
3. Estoy bastante seguro de mí mismo cuando me relaciono con personas de diferentes culturas
4. Tengo dificultad al hablar delante de personas de otras culturas.
5. Siempre sé qué decir cuando me relaciono con personas de otras culturas
6. Puedo ser tan sociable cuanto quiera cuando me relaciono con personas de otras culturas.
7. No me gusta estar con personas de culturas diferentes.
8. Respeto los valores de las personas de otras culturas.

9. Me molesto fácilmente al interactuar con personas de diferentes culturas.
10. Me siento cómodo/a cuando interactúo con personas de diferentes culturas.
11. Tiendo a esperar antes de formarme una impresión de las personas culturalmente diferentes.
12. A menudo me desaliento cuando estoy con personas de culturas diferentes.
13. Tengo una mentalidad abierta hacia las personas de otras culturas.
14. Soy una persona muy observadora cuando interactúo con personas de diferentes culturas.
15. Con frecuencia me siento inútil cuando interactúo con personas de diferentes culturas.
16. Respeto las formas de comportarse de diferentes culturas.
17. Intento obtener toda la información que pueda cuando interactúo con personas de diferentes culturas.
18. No aceptaría las opiniones de personas de otras culturas.
19. Cuando hablo con una persona de una cultura diferente a la mía, soy consciente de que sus gestos pueden tener un significado diferente del que tienen en mi cultura aunque me resulta fácil interpretar cuál es.
20. Pienso que mi cultura es mejor que otras.
21. A menudo doy respuestas positivas a una persona culturalmente diferente durante nuestra relación.
22. Evito aquellas situaciones en las que tendría que tratar con personas culturalmente diferentes.
23. A menudo muestro a una persona culturalmente diferente que lo comprendo a través de señales verbales o no verbales.
24. Disfruto de las diferencias culturales que existen con las personas con las que me relaciono.

Anexo 2: Instrumento: Cuestionario para la entrevista virtual

1. Experiencia Personal

- a) ¿Alguna vez ha estado en contacto o convivido con personas de otros países/culturas, por ejemplo, durante viajes, o en el ambiente laboral o académico? ¿Podría comentar al respecto de su experiencia?
- b) ¿Tiene amigos del extranjero o de otras culturas locales/regionales de su país? ¿Percibió alguna diferencia/similitud significativa en cuestiones de comportamiento, valores, ideas o creencias entre usted y su(s) amigo(s)?
- c) Además de mantener contacto con personas de otras culturas, ¿con qué frecuencia consume productos culturales en idiomas extranjeros y/o de otras culturas (por ejemplo, libros, revistas, películas, música, comida, vestimenta, etc.)? ¿Por qué los elige?

2. Aspectos Culturales

- a) ¿A menudo busca establecer contacto con otras personas para aprender lo más posible sobre su cultura? ¿Cómo? ¿Por qué lo hace?
- b) ¿Qué entiende por 'cultura'? ¿Cuál(es) de los siguientes elementos incluiría en su definición: lengua; etnia; religión; productos como música, arte, literatura; costumbres, comida; vestimenta; valores; comportamientos; historia; geografía? Puede incluir otros elementos en su definición.
- c) ¿Qué entiende por interculturalidad? ¿Alguna vez ha escuchado hablar de este concepto?
- d) ¿Cuál es la experiencia intercultural que lo ha marcado o le ha dejado un conocimiento significativo?

3. Comunicación

- a) En conversaciones con hablantes de otros idiomas, ¿Qué recursos utiliza para lograr el éxito de la comunicación: ¿observa su lenguaje corporal?, ¿presta atención a su propio lenguaje corporal también?, ¿lo considera importante para el éxito de la

comunicación?, ¿evita palabras poco claras o ambiguas?, ¿simplifica frases?, ¿evita expresiones idiomáticas?

b) Cuando falla una conversación con personas de diferentes países, ¿qué hace al respecto? ¿Cómo se siente?

c) ¿Cuál es su experiencia general, en términos de comunicación, con personas de culturas diferentes a la suya?

4. Interacciones virtuales

a) Además del uso de Italki, ¿ha tenido contacto con personas de culturas y/o idiomas diferentes a través de medios digitales como redes sociales, plataformas de aprendizaje en línea, correo electrónico, videollamadas, videojuegos? ¿La comunicación fue oral y/o escrita?

b) ¿Durante las interacciones virtuales, ha notado diferencias y/o similitudes con respecto a la comunicación presencial? ¿Podría comentar al respecto?

c) ¿Qué dificultades/facilidades encontró al interactuar mediante una pantalla?

d) En el caso de interacciones virtuales escritas, ¿tuvo que lidiar con malentendidos? ¿Qué recursos utilizó para establecer una comunicación exitosa? ¿Sintió la falta del lenguaje corporal a la hora de comunicarse con el otro?

e) Desde que comenzó a utilizar plataformas virtuales y a tener intercambios interculturales, ¿notó algún cambio en sus conocimientos y destrezas que ayuden a comunicarse mejor? Piense en sus actitudes, habilidades y conocimientos; por ejemplo, en lo que respecta a su confianza en la interacción con otros, los recursos que utiliza para una comunicación exitosa, el manejo de malentendidos, la comprensión de las reglas de comportamiento, los conocimientos sobre otras culturas, etc.