

REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE EN EL ENFOQUE INTERCULTURAL. ESTUDIO DE CASO: UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Grauben Navas
Universidade Católica Portuguesa | FCH

Aura Marina Boadas
Universidad Central de Venezuela | FHE

RESUMEN

Se analiza un módulo en línea centrado en el desarrollo de la competencia intercultural realizado en junio de 2018 en el marco del *Diplomado en español como lengua extranjera y segunda lengua* en la Universidad Central de Venezuela, concebido como un programa de extensión de educación continua en aula virtual. Se trata de un estudio de caso en el que se reporta y reflexiona sobre esta experiencia orientada a sensibilizar a los participantes acerca de la competencia intercultural. Adicionalmente, se analiza críticamente a la luz del *Marco Común de Competencia Digital Docente* (2017). Con este módulo se alcanzaron varios objetivos: conocimiento del enfoque intercultural y del papel del facilitador como mediador cultural en el aula de ELE; toma de conciencia sobre la cultura propia como punto de partida para conocer otras y así poder entrar en relación con ellas integrándolas al propio quehacer en el aula de ELE; monitoreo continuo y cercano, orientado al seguimiento de las actividades de los participantes y a potenciar el uso de las herramientas tecnológicas en un contexto de servicios públicos limitados. A través del contraste de esta realidad educacional con los lineamientos del *Marco Común de Competencia Digital Docente* ha sido posible identificar fortalezas y debilidades y también posibles caminos a emprender en esta labor formativa de docentes de ELE.

PALAVRAS CLAVE: Competencia intercultural – competencia digital – competencia mediática – ELE – educación continua – educación a distancia – Venezuela

1_INTRODUCCIÓN

Nos proponemos compartir una experiencia de formación del profesorado enfocada en el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE/ELSE. Analizaremos críticamente un módulo en línea centrado en el desarrollo de la competencia intercultural realizado en junio de 2018 en el marco del *Diplomado en español como lengua extranjera y segunda lengua* en la Universidad Central de Venezuela. La última década ha sido un período de altibajos en la historia venezolana reciente, y particularmente los años 2018 y 2019 han sido el escenario de mermas importantes en los servicios públicos. De allí la importancia de compartir experiencias docentes como ésta, la cual, a pesar de las innumerables dificultades circundantes (políticas, económicas, tecnológicas), pudo llevarse a buen término. Un resultado importante fue que, en efecto, se logró desarrollar este módulo, con una intensa participación, ello en gran parte debido a que fue posible trabajar en línea de manera eficaz. En ese sentido, este curso en su muy particular coyuntura constituye un caso que interesa estudiar en profundidad en su ambiente natural y prestando atención a las interacciones y contenidos generados en su propia dinámica pues del examen pormenorizado de todos estos elementos, se pueden obtener datos útiles para mejorar el curso en el futuro próximo.

En lo que sigue analizaremos y reflexionaremos sobre esta realidad educacional concreta bajo el diseño de un estudio de caso (Sousa, 2005, pág. 138) (Fortin, Côté, & Fillion, 2009, págs. 221, 241). Entendiendo por caso en el marco de la investigación educativa este grupo restringido de sujetos que ha cursado esta asignatura en el marco temporal ya referido. Procurando profundizar en los datos disponibles sobre el mismo en el propio ambiente virtual en el que se desarrolló (Sousa, 2005, pág. 139).

El análisis atento de esta realidad educacional aporta información detallada sobre un fenómeno que es aún relativamente nuevo para el contexto venezolano en lo referido a la formación en línea de docentes de ELE. Sobre la base de esta información se ofrece a lo largo del artículo la descripción y el análisis de esta realidad, los cuales permiten en la segunda parte del artículo, analizar críticamente esta experiencia a la luz de importantes documentos que en la actualidad repercuten en la forma en que enseñamos lenguas y formamos docentes en la actualidad, nos referimos al *Marco Común de Competencia Digital Docente* (2017), al *Marco Común de Europeo de Referencia* (2001) y al volumen complementario al MCER: *Companion Volume with New*

Descriptors (2018).¹ Este enfoque permite alcanzar dos objetivos importantes y estrechamente vinculados, por un lado, hacer un examen detallado de esta realidad educativa sobre la que se tienen aún pocos datos; por otro, con base en la descripción detallada obtenida, tomar medidas para mejorarlo en un futuro próximo y poder emprender a mediano plazo estudios más profundos que permitan explorar relaciones entre diversos factores que influyen en el desarrollo de este programa de formación continua.

Visto así, se presenta acá un estudio de caso donde se describe cualitativamente el módulo Interculturalidad-2018, donde la fuente primaria de información la constituye el curso mismo alojado en el campus virtual de la Universidad Central de Venezuela². En lo que se refiere a los requerimientos éticos relacionados con la investigación educativa, se crearon las garantías para el debido procesamiento de los datos, tanto en la parte ética como la de protección de datos personales. Para estos fines los participantes del curso dieron consentimiento informado con el que han autorizado que las informaciones aquí referidas sean citadas y analizadas por las profesoras-investigadoras.

En el momento actual, el cruce entre la formación intercultural y lo digital es un tema de gran relevancia. Sobre todo si consideramos las nuevas escalas que incluye el *Companion Volume* del MCER, a saber, la comprensión plurilingüe (*plurilingual comprehension*), la construcción o fortalecimiento del repertorio plurilingüe (*building on plurilingual repertoire*) y la construcción o fortalecimiento del repertorio pluricultural (*building on pluricultural repertoire*). Se han incluido allí también escalas que contemplan la interacción, por ejemplo, las escalas sobre la Conversación y discusión en línea, y las Transacciones y cooperación en línea basadas en objetivos (*Online Conversation and Discussion* y la *Goal-oriented online Transaction and Collaboration*). Resulta evidente entonces que los docentes de lenguas extranjeras estamos ante el reto de integrar en nuestras aulas esos dos aspectos – intercultural y digital.

Ahora bien, hacemos acá una precisión metodológica. En el diseño del módulo sobre competencia intercultural presentado no se consideraron sistemáticamente los aportes del *Companion Volume*. Por este motivo y en plena conciencia de la importancia de los nuevos lineamientos aportados por

ese documento, centraremos inicialmente nuestro trabajo en este artículo en describir el módulo, el contexto en el que se desarrolló, la forma en que lo llevamos a cabo y en la evaluación hecha por los participantes y por nosotras mismas; para luego, en una segunda parte y apoyándonos en el MCCDD, analizar nuestro trabajo en formación intercultural desde el punto de vista de la competencia digital. Finalmente, en nuestras conclusiones comentaremos brevemente todas estas reflexiones en atención al estado del arte en el área de enseñanza de lenguas extranjeras.

¹ Para este trabajo hemos leído tanto la versión original en inglés de Redecker como el Marco Común de Competencia Digital Docente preparado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del profesorado (INTEF). En adelante haremos referencia a ambos con las siglas DigCompEdu y MCCDD.

² Disponible en: <https://campusvirtual.ucv.ve/course/view.php?id=2214>.

2_EL MÓDULO COMPETENCIA INTERCULTURAL

En este curso focalizamos el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE, la cual implica una toma de conciencia sobre la cultura propia, como punto de partida para conocer otras culturas y poder entrar en relación con ellas integrándolas al propio quehacer, todo esto en atención a sacarle provecho al entorno virtual. En lo que sigue, reportaremos y reflexionaremos sobre este módulo, contextualizándolo primero y luego describiéndolo en detalle. Este análisis lo realizamos sobre la base de la literatura actual relacionada con el tema desde la perspectiva del *Marco Común Europeo de Referencia*³ (Consejo de Europa, 2001). Partimos de la idea de consciencia intercultural que es definida como sigue en el apartado 5.1.1.3. del MCER:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (Consejo de Europa, 2001, pág. 101).

Esta aproximación es coherente con el enfoque orientado a la acción sobre el que se estructura el MCER en general, según el cual se entiende al aprendiente como un usuario, es decir, como un agente social que moviliza diversas competencias a la hora de aprender, ser evaluado, interactuar, mediar, en una palabra: comunicarse con otros. Así se considera que el alumno debe dominar en los distintos niveles, por ejemplo: la consciencia intercultural, el conocimiento sociocultural, el conocimiento declarativo (*savoir*), las habilidades y destrezas (*savoir-faire*), la competencia existencial (*savoir-être*), la capacidad de aprender (*savoir-apprendre*), y las competencias comunicativas, entre las que se distinguen las sociolingüísticas, lingüísticas y pragmáticas, todas ellas son descritas detalladamente en un sistema de escalas de niveles estandarizados, a saber: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Se deduce entonces que partimos del principio de que los aprendientes interculturalmente competentes estarán en capacidad de analizar, interpretar y hacer frente a situaciones de comunicación en las que se reconocen diferentes patrones culturales, donde entran en juego la empatía y la tolerancia crítica hacia las percepciones e interpretaciones de

otros, así como también el conocimiento fáctico acerca de lo que se habla y de las culturas implicadas.

La idea que manejamos acá entonces es la de entender lo intercultural como un principio didáctico-metodológico según el cual asumimos que la acción lingüística siempre se integra en contextos sociales y culturales. En consecuencia, la enseñanza de idiomas debe crear situaciones de aprendizaje en las que los alumnos puedan experimentar el carácter cultural de las acciones comunicativas en el idioma extranjero. En síntesis, entendemos por competencia intercultural: "la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad" (Instituto Cervantes, 2015). Es con ese enfoque en mente que se ha estructurado el Módulo Interculturalidad y con el que nos hemos acercado a este caso de estudio en concreto.

³ En adelante MCER.

3_EL CONTEXTO DEL DIPLOMADO Y DE LA UNIVERSIDAD

El *Diplomado en didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua*⁴ es un curso avalado por la Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, la cual está a su vez afiliada a la FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español) que ofrece un certificado emitido por la Escuela de Idiomas Modernos y la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Este curso es ofrecido con el apoyo del Vicerrectorado Académico, del Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO) y de la Dirección de Extensión de la Facultad de Humanidades y Educación, con el objetivo de contribuir a la formación, capacitación y actualización de los profesionales que actualmente se desempeñan como docentes de español en Venezuela o desean enseñarlo en el extranjero. Tiene una duración de 16 semanas y se instruye enteramente en línea. Se divide en tres módulos en cada uno de los cuales se cursan dos materias, a saber:

- Módulo 1:
 - Métodos y enfoques
 - Competencias
- Módulo 2:
 - Didáctica
 - Interculturalidad
- Módulo 3:
 - Planificación
 - Iniciación en la clase de ELE

Adicionalmente se ofrecen cursos electivos como por ejemplo: Elaboración de materiales didácticos; TIC aplicadas a la enseñanza de español como 2L/LE; El uso de los videos en la clase de ELE; Pragmática; Adquisición de segundas lenguas.

Este programa de diplomado funciona desde 2012. Durante el primer año se desarrolló de manera presencial a razón de encuentros durante los fines de semana. Desde 2014 y principalmente como consecuencia de problemas contextuales (falta de sede, inseguridad, problemas de organización y tiempo en sedes "prestadas"), se migró al *blended learning* buscando mantener con vida el programa y diversificarlo. A tales fines, los docentes participaron en varios talleres introductorios a la plataforma Moodle y se planificaron los cursos realizando dos o tres encuentros presenciales, el resto del trabajo se realizaba en línea. La situación contextual se complicó aún más, no solo a lo interno ya que los problemas ya mencionados se agravaron, particularmente los de inseguridad y de sede; sino también a lo externo, pues se vivió un muy complejo año en

la historia venezolana reciente, tanto en lo político como en lo económico y en lo social. Con lo cual se terminó de dar el paso y se migró por completo a la modalidad en línea en 2015. Esto trajo como consecuencia positiva un muy significativo aumento de la demanda por este curso de educación continua, así como también un enriquecimiento importante del público interesado en él, ya que comenzaron a integrarse participantes tanto dentro como fuera del país, así como también provenientes de muy diversas áreas profesionales. No olvidemos que, por otra parte, en los últimos años ha crecido exponencialmente el flujo migratorio venezolano, y no son pocos los profesionales que buscan diversificar sus áreas de desarrollo laboral, a fin de poder establecerse fuera del país. Es así como comenzamos a recibir participantes de profesión abogado, odontólogo, médico, periodista, profesores de literatura y un largo etcétera. Todas estas consideraciones son de valor para comprender el contexto en el que se desarrolla el diplomado.

Pero también debemos documentar algunas limitaciones que se derivan del cambio. Observamos en este breve recuento cómo la modalidad fue cambiando según los tiempos y dificultades que se iban presentando, pero esta velocidad de cambios no fue siempre acompañada por la reflexión y análisis profundos de sus repercusiones en la parte formativa del programa. Es decir, una congruencia entre los cambios de modalidad y su dimensión pedagógica ha estado en "espera", y no se ha concretado aún a fondo. Este recuento es importante porque nos permite poner de relieve cómo los factores contextuales terminan muchas veces por superponerse a la parte académica, ya que el tránsito de la modalidad presencial al *blended learning* hasta llegar a ser un curso enteramente en línea fue muy rápido y en gran medida condicionado por aspectos más coyunturales que académicos. La velocidad también ha expuesto una desigualdad de nivel en lo relativo a las destrezas digitales de las docentes; así se puso de manifiesto que se contaba con docentes con destrezas muy desiguales, pues había profesoras con formación en el área digital y otras que apenas se estaban iniciando con esa experiencia. Esto ha generado que no se utilicen todas las posibilidades que ofrece la plataforma, evidenciando una tendencia a reproducir actividades y evaluaciones que se realizaban en la modalidad presencial. Otras limitaciones han sido las fallas de electricidad y de conexión a internet por parte de los participantes en el curso.

⁴ Las informaciones acá referidas han sido obtenidas en conversaciones y entrevistas con la profesora Dexy Galué, coordinadora del Diplomado, en 2018 y 2019. Informaciones al respecto pueden encontrarse en: <http://www.ucv.ve/organizacion/vrac/gerencia-de-desarrollo/sadpro/oferta-academica/diplomado-en-didactica-para-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera.html>.

4 DESCRIPCIÓN GLOBAL DEL CURSO

El *Módulo Interculturalidad* se desarrolla a lo largo de cuatro semanas durante las cuales se reflexiona sobre el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. Para ello se toman dos líneas de trabajo. Por una parte, conocer y analizar los contenidos socioculturales, los referentes culturales y su presentación desde un enfoque intercultural en el aula; estas actividades son evaluadas sumativamente. Por otra parte, se proponen actividades orientadas a propiciar la conciencia y la sensibilización de los docentes hacia la cultura propia y su papel como mediadores culturales; estas actividades son evaluadas formativamente.

En la primera semana tienen lugar lecturas básicas sobre lo que es el enfoque intercultural y se realiza una actividad de identificación y valoración de los contenidos culturales y socioculturales presentes en diversos manuales de ELE. Se hace énfasis en el análisis de las nociones de culturas subyacentes, en la variedad de los contenidos y la forma de insertarlos en el trabajo de aula, todo ello orientado a observar el alcance del enfoque intercultural en esos documentos y determinar cómo mejorarlos. La actividad se realiza en equipos y recibe retroalimentación y evaluación sumativa de parte de las facilitadoras. Por otra parte, se realiza una actividad de sensibilización intercultural, con evaluación formativa, que consiste en la elaboración de un iceberg y se invita a los participantes a reflejar en él las distintas culturas por las que han transitado a lo largo de sus vidas y a diario, ello con la finalidad de que perciban cómo cada día realizan interacciones y transacciones con otros contextos culturales, pasando de una cultura a otra, según el papel que les toque desempeñar (familia, trabajo, clubes, educación...). Luego de la elaboración del iceberg y de la reflexión que cada participante realiza de forma privada, se abre un foro de discusión para que puedan compartir lo que consideren de interés y sus aprendizajes durante la actividad. Allí se da una rica dinámica en la que hay puntos coincidentes y otros particulares, unos reconocen prácticas similares en los comentarios de los compañeros o explicaciones a sus actitudes y a sus interrogantes. Al final, las facilitadoras hacen un resumen de las participaciones elaborando un registro comentado de los temas tratados en las intervenciones.

En la segunda semana ya los participantes están en conocimiento de los distintos inventarios relacionados con componentes culturales y socioculturales del MCER, y han tenido la oportunidad de observar y reflexionar sobre cómo son presentados esos contenidos en los manuales de ELE. A partir de esa base, se les propone trabajar en equipo en torno a un tema que deberán seleccionar de común acuerdo para elaborar el diseño de una actividad con enfoque intercultural. En esta semana deben seleccionar el tema y

determinar el nivel y perfil de los estudiantes a los que irá dirigida la actividad. Los acompañan lecturas en torno a los prejuicios y estereotipos. En la línea del trabajo de sensibilización, esta segunda semana se propone a los participantes un ejercicio individual denominado "Vacaciones en Margarita" para que establezcan los distintos niveles de sensibilidad propuestos por Milton Bennett (Bennet, 2004), a partir de ejemplos tomados de la vida cotidiana. La idea es que el participante entre en sintonía con la situación propuesta como si fuera él mismo el protagonista. Esto para que pueda observar cuánta empatía es capaz desarrollar ante situaciones que le resultan ajenas. Las facilitadoras explican los aciertos y las deficiencias.

Luego, en la tercera semana, se completa el diseño de la actividad relacionándola con los otros contenidos que puede haber en una clase de ELE (gramática, fonética, pragmática...). Esto orientado a insertar los contenidos culturales de forma transversal en el diseño de las actividades. Aquí las lecturas versan sobre el papel del facilitador como mediador cultural. En el eje formativo del módulo, se sugiere a los participantes proponer una actividad que podrían realizar para mejorar sus competencias interculturales. Se trata de una invitación a esbozar un plan de actividades de formación intercultural que se nutre de las exploraciones personales que ya han venido realizando. Al final de esta actividad las facilitadoras presentan un resumen de las actividades realizadas. En ese punto del desarrollo del módulo y durante la realización de dicho resumen, se evidencia según manifiestan los participantes que se ha iniciado en ellos una transformación que se expresa en diferentes áreas de formación y de acción, que seguramente podrán poner en práctica en el aula. Este conjunto de actividades formativas son las que hemos llamado agenda personal de formación (la agenda personal que cada participante construye para sí mismo a futuro, en función de las áreas que desea reforzar).

Finalmente, en la cuarta semana, deben entregar el diseño de la actividad de forma integral (con las imágenes, audios, videos que servirán de elementos motivadores). Se refuerza la documentación con lecturas sobre experiencias en aulas de ELE con el manejo de contenidos culturales. Semanalmente los equipos van recibiendo retroalimentación en cada etapa para que puedan ir mejorando el trabajo hasta la entrega final. En la cuarta semana también se abre un foro para que los participantes puedan compartir sus aprendizajes en torno al enfoque intercultural y los cambios experimentados en su percepción de los contenidos socioculturales y su tratamiento intercultural en el aula de ELE/ELSE.

Las dos líneas de trabajo antes descritas persiguen, por un lado, informar a los participantes sobre cómo se concibe actualmente la transmisión de contenidos socioculturales y de referentes culturales en una clase de ELE con un enfoque intercultural, y motivarlos a producir actividades con esa orientación. Por otro lado, se orienta a los participantes hacia la reflexión sobre sus propias prácticas culturales, sus prejuicios, con miras a que puedan reconocer sus fortalezas y debilidades, a partir de lo cual comprenderán mejor el denominado “choque cultural” y generarán actividades propias y compartidas que conformarán su agenda personal de formación como mediadores culturales. Se espera con ello también que este módulo sirva de base para la generación de actividades que fomenten la idea de que el desarrollo de la competencia intercultural es un aprendizaje a desarrollar a lo largo de la vida. De allí la importancia de la idea de la agenda personal de formación.

5_ ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL MÓDULO INTERCULTURALIDAD

En el apartado anterior se ha descrito la estructura general en la que se basa el módulo de competencia intercultural. En esta parte, revisamos en detalle la visión de los participantes en el curso y la nuestra como facilitadoras durante junio de 2018. Los datos primarios aquí analizados provienen de las propias actividades del curso y de nuestra observación y análisis profundo de las mismas. Así, el curso mismo en su soporte virtual ha sido nuestra fuente principal de información, a la cual nos aproximamos activando estrategias de recolección de información (De Ketele & Roegiers, 1999, págs. 38,39). A lo largo de desarrollo del curso mismo y con el consentimiento de los participantes y de la coordinadora del diplomado, documentamos y archivamos los datos en él producidos, los cuales comentaremos a continuación. Para facilitar la comprensión ofrecemos acá una breve lista de las actividades desarrolladas, las cuales constituyen a su vez nuestra principal fuente de información. Recordemos acá que ambos ejes fueron en paralelo a lo largo del módulo. Un eje estuvo compuesto por actividades evaluadas de manera sumativa y otro de manera principalmente formativa:

El tema intercultural (evaluación sumativa)	Agenda personal de formación (evaluación formativa)
• Análisis de un manual de español para inmigrantes • El tema intercultural – Justificarlo – Seleccionar input – Planificación del tema	• Iceberg • Foro: Las culturas en las que participamos • Cuestionario: Vacaciones de carnaval en Margarita • Actividad para mejorar su propia competencia intercultural • Foro de cierre: Cambios de percepción sobre cultura de origen y rol como profesor ELE

5.1 SELECCIÓN DEL TEMA

El curso que analizamos en profundidad aquí tuvo lugar en junio de 2018. Contó con la participación de 57 estudiantes de diversas proveniencias, aunque en su mayoría de origen venezolano, con edades entre los 20 y 50 años, localizados tanto en Venezuela como en diversas partes del mundo. Se puede afirmar que se trató de un curso con una activa colaboración, pues todos los inscritos participaron en las actividades y no hubo abandonos o falta de entregas de trabajos. En lo que sigue, comentaremos y analizaremos los resultados de las diversas actividades, primero por parte de los estudiantes, luego por parte de las docentes. En algunos casos se incluyen citas textuales de las participaciones de los alumnos, en otros se parafrasean sus opiniones.

5.2 LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En cuanto al trabajo personal de los participantes, algunos relataron que se ha iniciado en ellos una nueva conciencia que se expresa en la detección de áreas de acción y de aprendizaje que seguramente podrán poner en práctica en el aula y en una agenda personal de formación. Entre esas áreas han resaltado los inventarios sobre referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales como instrumento que permite un acercamiento global, consciente y organizado a los encuentros interculturales que tienen lugar en el aula ELE. Gran parte de los participantes se ha sumado a la idea de que a través del trabajo en el módulo se ha ampliado su noción de lo que significa saberse mediadores culturales, tanto en lo relativo a la preparación de clases como en lo relacionado con la percepción de los ámbitos en que se pueda manifestar un choque cultural. Ilustramos esta visión con algunas opiniones que recogemos los resultados:

Hemos reforzado la conciencia de nuestra condición como mediadores culturales en tanto profesores de ELE, capaces de actuar como puentes para contribuir a un mejor entendimiento de que aprender una lengua es también involucrarse con una cultura.

Mi agenda personal de formación se abre a un mundo de posibilidades de crecimiento con la nueva perspectiva adquirida en este fructífero intercambio.

Con todas las lecturas realizadas, pude observar cuáles eran mis posiciones interculturales, y eso, de alguna manera, me permitió crearme un "perfil cultural" que me ayudó a ver qué tan abierta o cerrada soy, qué características de mi personalidad pueden ayudar a desarrollar y a potenciar mi perfil cultural y cuáles pueden entorpecerlo.

No había calibrado la dimensión de ponerse en lugar del estudiante desde el punto de vista sociocultural, y de su identidad cultural. Ahora comprendo la importancia que tiene conocer el entorno del estudiante, sus antecedentes y su perspectiva hacia la nueva cultura en que se desenvuelve, así como las dificultades que pueda enfrentar en su proceso de adaptación y en las oportunidades de inmersión que pueda tener.

El trabajo con el iceberg les permitió, gracias a la introspección y autoevaluación realizadas, conocer su propio sistema de creencias y algunos aspectos personales a los que deben prestar más atención (estereotipos, prejuicios, aspectos favorecedores y aspectos que entorpecen la relación

con otros). Este es un punto de partida para realizar un trabajo similar con sus propios estudiantes, y siempre partir del bagaje cultural que cada quien posee para luego dar el paso hacia la otra cultura descubriendo sus riquezas, coincidencias y particularidades.

También pudieron conocer y reflexionar sobre conceptos, nociones, terminologías de suma importancia para abordar el tema cultural en el aula de ELE: cultura, migración, biculturalidad, adaptación, integración, empatía, creencias, valores, mitos derivados del entorno familiar, educativo, formativo, religioso, geográfico, socioeconómico, sensibilidad intercultural y sus etapas, diversidad en el aula, descentramiento, etnocentrismo, choque cultural, inventarios sobre referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales (MCER). Esto deriva de una concepción de la cultura que va más allá de los referentes de la cultura legitimada (artes, literatura, calendario de fiestas) y aborda otras prácticas socioculturales que impregnan la cotidianidad de las personas y que deben ser insertadas en el aula de forma transversal en la formación de las distintas competencias.

Particularmente, para algunos fue un descubrimiento el hecho de que en el aula de ELE se enseña una lengua y también una cultura, y que la interculturalidad es una competencia que no solo atañe al estudiante, sino también al docente, el cual también tiene que realizar un trabajo de desarrollo personal (propiciando mayor apertura, curiosidad, tolerancia, interés por culturas ajenas). También se percataron de que la ironía y el sarcasmo pueden ser inadecuados en contextos interculturales. Con esas nuevas herramientas, consideran que el docente puede conocer mejor a los estudiantes. Los participantes también comenzaron a percibirse como mediadores y agentes culturales, lo que implica una responsabilidad que trasciende la concepción tradicional de un profesor de lengua. El papel del profesor debe ser entonces el de motivador, creando para ello un ambiente propicio para el aprendizaje donde los prejuicios y estereotipos dejen de ser un obstáculo para la comunicación. Podemos parafrasear acá algunas opiniones que engloban estos resultados:

- Enseñar una segunda lengua por sí sola no es una tarea sencilla. Es también crear ese papel motivador, orientador, además de crear un ambiente propicio para el aprendizaje.
- No hay que huir de los estereotipos, sino convertirlos en herramientas de trabajo, al servicio de un fin intercultural.

- El profesor (formado bajo el enfoque intercultural) podrá promover el pensamiento holístico e inclusivo para crear espacios de convivencia que permitan establecer relaciones de empatía para compartir emociones y sentimientos con la cultura del otro y, así propiciar la toma de conciencia sobre las necesidades del otro, levantando los obstáculos o barreras culturales.
- El profesor debe mostrar empatía por la cultura y el idioma de sus estudiantes, y este aspecto a veces es olvidado ya que el objetivo primordial de muchos de los libros y de los programas de español se centra en el estudio de la gramática de la L2.
- El profesor debe estar informado de la realidad cultural de los estudiantes y esto debe hacerlo constantemente para así prevenir los famosos choques culturales.
- El docente debe hacer permanentemente un trabajo de reflexión para alcanzar la madurez necesaria para brindar el apoyo requerido por el estudiante.
- El profesor de ELE es un facilitador del proceso de integración de culturas, es un importante agente de cambio social.

En síntesis, de parte de los estudiantes se reforzó en general la idea de que el docente de ELE/ELSE es un facilitador, un intermediario entre culturas, de allí la importancia de conocer la cultura de origen de los estudiantes y de determinar las dificultades que pueden enfrentar en su adaptación a la cultura meta. Este proceso de mediación exige preparación continua, atención y respeto de parte de los profesores para con sus estudiantes. Los profesores deben propiciar el surgimiento de relaciones caracterizadas por la empatía que permitan, desde una comunicación sincera y sensible, comprender mejor al otro y así resignificar las creencias prejuiciosas. Así desde el reconocimiento de la diferencia y de la inclusión se podrán levantar las barreras que separan y crear espacios de convivencia. El facilitador de ELE/ELSE es, entonces, un agente de cambio social.

5.3_NUESTRA VISIÓN

Desde la perspectiva de las profesoras del curso, con el módulo se intentaba recrear el aula intercultural en línea, pues la diversidad representada por los participantes mismos era precisamente la del aula de ELE/ELSE (distintas proveniencias, lugares de residencia, profesiones, horarios y calendarios, origen, intereses...). El grupo de participantes presentaba muy diversos niveles de competencia digital, así como también de conocimiento, sobre la enseñanza de español para extranjeros y como segunda lengua. Algunos ya se estaban desempeñando en el área docente de ELE y otros nunca lo habían hecho. De allí que las actividades y la dinámica desarrolladas fueron un ejemplo de lo que se puede hacer desde la perspectiva intercultural en el aula de ELE, se buscaba con ello enfatizar y propiciar no solo el conocimiento teórico sino sobre todo la experiencia misma, es decir, la aplicación de dicha teoría, el pasar del conocimiento a la acción.

Partiendo entonces de esas premisas, hubo un logro muy significativo en el curso que consistió en que los participantes a la par de adquirir nuevos conocimientos sobre ELE/ELSE, se fueron sensibilizando hacia las diferencias culturales, de tal forma, que comenzaron a desarrollar entre ellos un nivel interesante de empatía que a su vez favoreció el trabajo colaborativo en línea. Los extractos citados en el apartado anterior dan muestra de ello. En el caso concreto de este módulo, hubo una intensa participación en los foros, tanto con textos originales como a través de comentarios sobre el trabajo de los otros participantes; desarrollaron actividades en equipo; quienes tenían reservas con respecto al trabajo en línea y en equipo, lograron vencerlas; quienes ya eran docentes, compartieron el resultado de sus actividades para ejemplificar algunos resultados exitosos en sus aulas de clase; emplearon diversos software y redes sociales; aportaron temas y perspectivas novedosas sobre ciertos tópicos, lo que redundó en un crecimiento para el grupo y para las profesoras, que también se enriquecieron con esos aportes. Vale acotar que el dinamismo de las actividades también alcanzó a las profesoras, quienes estuvieron entonces ofreciendo retroalimentación oportuna y regular, con comentarios y valoraciones de las actividades.

Una vez compartida nuestra experiencia de formación del profesorado enfocada en el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE/ELSE, analizaremos críticamente en el apartado que sigue el trabajo realizado en este módulo en línea en atención a la relación que encontramos entre el trabajo digital y el enfoque intercultural.

6. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE A LA LUZ DEL MARCO COMÚN DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

El mundo digital constituye hoy en día una nueva cultura para la que hay que desarrollar destrezas y habilidades, pues tal como lo planteaba Wheeler en 2009: "Where digital communication has fractured the tyranny of distance, and computers have become pervasive and ubiquitous, identification through digital mediation has become the new cultural capital" (Wheeler, 2009, pág. 68). En el Módulo Interculturalidad se ponen en juego todos esos factores, pues entramos en contacto con nuestros alumnos a través de un soporte digital, fomentamos el aprendizaje y la mediación a fin de formarlos el enfoque intercultural. En el área específica de enseñanza de lenguas extranjeras, resalta Herrera que:

En muy poco tiempo la tecnología se ha convertido en un parte fundamental de nuestras vidas a menudo su uso afecta a nuestra identidad, sobre todo en la dimensión profesional. La competencia digital permite a los docentes de segundas lenguas desarrollarse y ejercer su labor dentro de un contexto más complejo, pero a la vez mucho más enriquecedor. Tanto dentro del aula de idiomas, con un enorme abanico de posibilidades didácticas para desplegar, como en el proceso de formación continua del profesorado, la tecnología ha pasado de ser una alternativa más a situarse en el centro del tablero docente. Sin tecnología, la actuación del profesor pierde una buena parte de su sentido en la actualidad. (Herrera, 2015, pág. 137)

En nuestro caso concreto, el trabajo de la competencia digital no era uno de los objetivos iniciales del curso en sus primeras ediciones ni estaba estipulado expresamente como un objetivo de aprendizaje. Sin embargo, ha sucedido que la atención a lo digital en relación con la formación en el enfoque intercultural ha ido ganando espacio e importancia. Así, en atención a esta coyuntura global a la que aluden Wheeler y Herrera es que se intentó la atención a lo digital en los dos ejes de acción que ya esbozamos anteriormente. En cierto modo, se trataba de armar un rompecabezas, es decir, aprovechar el medio digital y sus ventajas para que los participantes vivieran una experiencia intercultural haciendo uso de los recursos disponibles, generando conciencia y competencia intercultural. Era una forma de entretelar todos estos aspectos.

Es pertinente además observar algo de mucho peso, a lo que pocas veces, quizá por la falta de tiempo, se le presta la atención debida. Lo virtual acá es una especie de bisagra, es precisamente ese medio a través del cual entran en contacto los docentes con los alumnos y donde tiene lugar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Vale aquí hacer dos acotaciones para cada lado de la bisagra. Los alumnos están ya de por sí ante el reto del aprendizaje

de las competencias y contenidos asociados a aquello que estudian, a lo que se suma el poder desenvolverse de forma apta en estos diversos escenarios educativos, sacar provecho de la información en línea y disponible digitalmente, adaptarse a los modos de trabajo y entrega digital, conocer las plataformas y protocolos de lo digital. Sucede que la tradición de aprendizaje con la que se llega a estos escenarios influye muchísimo en el ulterior desenvolvimiento de los alumnos. Por ejemplo, el trabajo en grupo y colaborativo es con mucha frecuencia un gran reto. Ese proceso de re-aprender a aprender no pocas veces sobrepasa a los participantes (Román-Mendoza, 2018, pág. 3), migrantes digitales (Prensky, 2001), sobre todo cuando se trata de la primera experiencia en línea. Pero el reto tiende a ser muchas veces mayor para los docentes, es decir, para la otra parte de esa bisagra. Sobre sus hombros recae el enorme peso de impartir la asignatura, con frecuencia sin una orientación pedagógico-didáctica clara. En el caso concreto del diplomado, los cambios de modalidad fueron implementados, pero la reflexión de fondo y ajuste del modelo pedagógico subyacente a todos esos cambios sigue siendo aún una tarea pendiente. Consecuencia de ello es que los docentes terminan subutilizando las plataformas, disponiendo de ellas como mero repositorio. En el fondo, se trata de que se necesita el apoyo técnico para que docentes y alumnos sepan desenvolverse en el mundo digital⁵. Una forma de empezar a allanar ese camino es justamente imbricando estas tareas atentas a lo digital en cualquier curso. Volveremos a ello en nuestras conclusiones.

⁵ Esta es por cierto también un área de investigación interesante. Los profesores de la Universidad de Aveiro Lucas y Moreira la trabajan en su artículo: *Information and Communication Overload: Can DigComp Help?* Disponible en: <https://www.igi-global.com/chapter/information-communication-overload/176569>.

7_LA EXPERIENCIA A LA LUZ DEL MARCO COMÚN DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

En este contexto vale la pena analizar críticamente, a la luz del *Marco Común de Competencia Digital Docente* (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), 2017), el módulo sobre competencia intercultural que hemos venido presentando aquí con miras a generar una evaluación inicial que oriente su rediseño para equilibrar el desarrollo de las competencias intercultural y digital.

Tal como referíamos al inicio del artículo, en el contexto venezolano en estudio, se trabaja en concordancia con el MCER como guía para establecer el enfoque y el diseño de los cursos y materiales en la mayoría de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras europeas que se imparten en la Universidad Central de Venezuela.

Al revisar esos importantes documentos que configuran el espacio europeo, es importante considerar la *Propuesta de Recomendación del Consejo Europeo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* de 2018. Allí se define la competencia digital como aquella que "implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas" (Comisión Europea, 2018, pág. 4). Se resalta allí que la interacción con las tecnologías y los contenidos digitales requieren una actitud reflexiva y crítica, aunque curiosa, abierta y avanzada respecto a su evolución. Se añade que es necesario adoptar un planteamiento ético, seguro y responsable del uso de estas herramientas. En ese contexto se insertan el *Marco Común de Competencias para el Ciudadano (DIGCOMP): A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* cuya autora es Anusca Ferrari⁶ y el más reciente *Marco Común de Competencia Digital Docente* o como también se le conoce en español *Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado* (en inglés: *DigCompEdu: Digital Competence Framework for Educators*, 2017) cuya autora es Christine Redecker, 2017⁷ (Redecker, 2017). Ya existen diversas iniciativas de aplicación de este último a

diversos contextos nacionales dentro de la Unión⁸. En este escenario europeo, a nivel macro, se dibuja como particularmente interesante la idea de prestarle atención a la competencia digital del docente de lenguas extranjeras, pues esta área está ya de por sí marcada por el cruce entre la competencia digital, la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia pluricultural y plurilingüe en entornos profundamente influidos por la tecnología y por las estructuras, educativas, burocráticas, políticas y económicas de cada país.

El *DigCompEdu* (Redecker, 2017) sigue la misma lógica del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001), pues parte de un concepto progresivo y orientado a la acción que propone seis áreas en las que se describe la competencia digital de los educadores, áreas de las que se desprenden 23 competencias específicas ordenadas en una escala de progresión que va del nivel A1 al C2, a saber, conciencia (*awareness*), exploración (*exploration*), integración (*integration*), maestría (*expertise*), liderazgo (*leadership*), innovación (*innovation*). Se parte de las ya clásicas etapas de progreso disponibles para ayudar al educador a evaluar y desarrollar su competencia digital. El núcleo pedagógico de este Marco lo conforman las llamadas competencias pedagógicas digitales del docente, a saber las áreas dos, tres, cuatro y cinco que constituyen el núcleo de este marco⁹. Así, el área 1 se centra en el entorno profesional; el área 2 focaliza los materiales en sí, es decir, el manejo de las fuentes, la creación y la distribución de recursos digitales; el área 3 versa sobre cómo administrar y orquestar el uso de herramientas digitales en la enseñanza y el aprendizaje; el área 4 se centra en las herramientas y estrategias digitales para mejorar la evaluación; mientras que el área 5 trabaja los mecanismos para empoderar a los estudiantes a partir del uso de herramientas digitales; y, por último, en el área 6 se abordan las posibles formas de facilitar y desarrollar la competencia digital de los alumnos.

⁶ Disponible en: <<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>> – consultado en febrero 2018.

⁷ Disponible en: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf/digcomedu_a4_final.pdf> – consultado en enero 2018.

⁸ En una entrevista a Christine Redecker (Disponible en: <https://youtu.be/5KHUFpW1IY> publicada por el *Hochschulforum Digitalisierung* el 13 nov. 2018, explica la autora que ya hay contactos con Estonia, Finlandia, Portugal, España, Italia, Lituania y Rusia para iniciar proyectos de traducción y aplicación a los diversos contextos nacionales. Comenta la autora que en Alemania están pilotando una herramienta de auto-evaluación. En el caso de España el interés por el *Marco Común de Competencia Digital Docente* está en plena ebullición. Bajo la tutela del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF <http://educalab.es/intef/digcomp/digcompteach>), el cual es responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias, se ha publicado ya el *Marco de Competencia Digital Docente* y se prepara un *Portfolio de Competencia Digital Docente* con el que los propios docentes podrán autoevaluarse y certificar sus competencias en un futuro.

⁹ Un buen resumen del *DigCompEdu* en español está disponible en: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_es-nov2017.pdf.

Es de interés resaltar lo relacionado con la pedagogía digital. Este es un punto focal de las reconfiguraciones de la enseñanza en lenguas extranjeras que tienen lugar en la actualidad a las cuales nos acercamos un poco en esta experiencia. Se trata de propiciar un acercamiento que integre dispositivos y recursos de diversa índole para optimizar la interacción, la colaboración, el aprendizaje en general. Resalta también el área 6, que enfatiza la importancia de facilitar la competencia digital de los estudiantes, pero esta va en paralelo con la competencia profesional de los profesores, que también se relaciona estrechamente con lo que en este esquema llaman compromiso profesional (área 1). Es decir, valerse de lo digital para potenciar el propio desempeño profesional y digital, y a la vez buscar una práctica similar en los estudiantes.

Todos estos documentos nos hacen ver que ya no basta con entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un proceso comunicativo, no basta con hablar de competencia comunicativa o de competencia intercultural. Quizá el concepto de hablante intercultural es más completo, pero incluso esta noción de hablante intercultural tiene que ser enriquecida con el elemento de los medios y de lo digital para poder estar completa y estar acorde con el contexto que nos rodea hoy en día. Michael Byram, autor de gran influencia en el área de la interculturalidad, refiere en un texto de 2009, es decir, posterior a la publicación del MCER, pero anterior a la publicación del *Companion Volume* que:

The original coining of the phrase intercultural speaker was a deliberate attempt to distance the notion of intercultural competence from the cultural competences of a native speaker. It does not have any implications for or against the native speaker as a model for linguistic competences. The phrase intercultural speaker was not taken into the Common European Framework of Reference (CEFR), although there are many references to intercultural skills, awareness, and competence and one reference to "intercultural personality." The original model, proposed by Byram and Zarate (1994), was much amended in the Common European Framework of Reference, even though the terminology of four *savoirs* was adopted. Furthermore, although Byram (1997) is cited in the references of the CEFR, there is no discernible influence. In particular, there is no reference to *savoirs*' engager, which is the crucial educational dimension of intercultural competence (Byram, 2009, p. 326).

En este punto resalta Byram que esas definiciones cierran mucho el compás de lo que se entiende por mediación. Algo similar sucedía con la noción de intermediario cultural (*cultural intermediary*), es decir, ese rol de asumir el papel

de mediador cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, a fin de resolver malentendidos y conflictos interculturales. Según nos señala Byram, esas definiciones no estaban desarrolladas del todo en el documento de 2001. Tras el análisis realizado, bien podemos observar que en el *Companion Volume* hay indicios de una corrección de tales imprecisiones. Estas nuevas escalas favorecen la inclusión de la dimensión intercultural en la actividad de aula a la hora de enseñar lenguas extranjeras y eso es un muy importante avance. Pues tal como el mismo Byram lo expresa:

[...] even in minimal exchanges of information, the presence of the people and their identities cannot and should not be ignored. The purpose of defining the competences of the intercultural speaker is, above all, to ensure that those teaching foreign languages can take this into consideration in a systematically planned approach to teaching and learning. In short, this means that language teachers should plan their teaching to include objectives, materials, and methods that develop the specific elements of intercultural competence. The specification of competences encapsulated in the notion of the intercultural speaker provides a framework for doing this. Teachers of language need to become teachers of language and culture (Byram, 2009, p. 331).

En el ámbito concreto de la experiencia docente reportada y analizada aquí se ha tratado de integrar ambos aspectos tanto el digital como el cultural. El *Marco Común de Competencia Digital Docente* nos ha proporcionado un apoyo a través del cual hemos podido analizar y entender mejor cómo estamos trabajando. En careo con él, ha sido posible identificar fortalezas y debilidades y también posibles caminos a emprender en nuestra labor como formadoras de docentes de ELE.

La actividad en la que les pedíamos analizar materiales existentes y luego ir creando en equipo una propuesta de trabajo, ha sido una tarea que ha tocado la mayor cantidad de áreas, pues los participantes en la dinámica de discusión y preparación de este trabajo, generaron materiales digitales (área 2), colaboraron profesionalmente, reflexionaron y se formaron entre ellos digitalmente al apoyarse y compartir no solo materiales sino formas de trabajo (área 1), lo cual, a su vez, fomentó también el compromiso profesional de los participantes. En suma, se dio un aprendizaje colaborativo (área 3) y esto fue una forma de empoderar a los participantes promoviendo su participación activa (área 5).

Por otra parte, consideramos que vale la pena explorar la posibilidad de promover de forma más intensiva la creación de más materiales y también artefactos digitales, para lo cual sería necesario profundizar las áreas 2 y 3 del marco (recursos digitales y enseñanza y aprendizaje). De gran importancia sería también el poder darle más espacio al empoderamiento de los profesores en formación (área 5). Así como también dotarles de las herramientas necesarias para que ellos mismos fomenten la competencia digital de sus estudiantes (área 6). Todas estas áreas de trabajo necesariamente precisarán de un esfuerzo en conjunto a nivel general en el diplomado como programa, y seguramente de algo más de tiempo. En ese sentido, nos hemos planteado como tarea para el futuro próximo actualizar nuestros recursos y promover que los propios participantes tengan más espacio para decidir qué temas y actividades quieren desarrollar en el módulo.

A través de contraste del nuestro trabajo en el módulo sobre interculturalidad con estos documentos ha sido posible identificar fortalezas y debilidades, así como diversos puntos a consolidar y desarrollar en este caso en particular. Tratando de poner estos hallazgos en perspectiva, es importante resaltar que el contexto concreto en el que se desarrolló esta experiencia es complejo y hasta paradójico, pues, en una coyuntura donde la falta de electricidad y de servicio de conexión a la red están a la orden del día, paralelamente la demanda por oportunidades de formación sigue en pie e, incluso, sigue en alza. Eso manifiesta también diversas particularidades, algunas coyunturales, otras, en cierta forma, estructurales. ¿A qué nos referimos? Los problemas de suministro eléctrico y de internet, según su periodicidad y gravedad, pueden afectar de diversas maneras el trabajo de algún grupo en concreto, pueden poner en peligro la sobrevivencia de un programa entero, alterar su planificación totalmente o, incluso, en lugar de disminuir brechas más bien generarlas. Es aquí donde más allá del MCCDD, vale la pena pensar en conceptos como la brecha digital y la exclusión.

Bien lo hace ver el antropólogo García Canclini (2004) en su libro *Diferentes, desiguales y desconectados*, donde resalta el autor que aparte de las diferencias y desigualdades que desde siempre se estudian y analizan en estas áreas, a saber, principalmente étnicas y socioeconómicas, hoy en día se van imponiendo nuevas formas y discursos de exclusión que se relacionan con la desconexión o la falta de acceso al mundo digital y todo lo que eso implica.

Esta es una forma de exclusión bastante peligrosa, no solo porque puede recrudecer las anteriores (diferencias étnicas o de desigualdad socioeconómicas),

sino porque también genera nuevos escenarios de discriminación y aislamiento. Pensando en el contexto venezolano en particular, se hace aún más necesario pensar en los conceptos de brecha digital, infoexclusión y digicultualidad, como formas de entender el contexto en el que nos desenvolvemos y buscar formas de trabajar los problemas que allí se suscitan. Es decir, estamos ante realidades en las que los individuos (en nuestro caso concreto, tanto docentes como alumnos) tienen que tratar de ir a la par para no quedarse atrás (para ello existe hoy también el término de *Fear of Missing Out*), pero el camino es entorpecido o se torna cada vez más complicado debido a la desconexión. Como bien lo definían DiMaggio y Hargittai al hablar de brecha digital (*digital gap*) se trata de una "división" provocada por las disparidades económicas que se han producido debido a la crisis global, y que afectan negativamente a determinados grupos de la población (DiMaggio & Hargittai, 2001). En ese contexto han resaltado González y Gutiérrez que

La formación del profesorado se ha visto afectada por la urgencia de capacitar técnicamente a los profesionales en ejercicio. Cuando se ha superado un primer nivel de aprendizaje del manejo de dispositivos y programas, ha sido para centrarse en la dimensión didáctica, en analizar el potencial de los nuevos medios para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje, pero en contadas ocasiones se ha llegado a la formación del profesorado para la educación mediática (González Rivallo & Gutiérrez Martí, 2017, pág. 59).

Otro posible enfoque que bien podría ser de ayuda es el de Garrote, Arenas y Jiménez (2018), quienes nos hablan de la "digicultualidad [que] surge gracias a plataformas, comunidades y espacios virtuales que sirven para crear una conciencia intercultural donde lo fundamental es el aprendizaje mutuo y colaborativo, valorando la diversidad cultural" (Garrote, Arenas, & Jiménez, 2018, pág. 22).

A la luz de todos estos conceptos y aportes vale resaltar que una lectura en conjunto tanto del MCCDD, como de esos otros acercamientos a esta realidad, nos permite ver de forma más balanceada todo este escenario. Es decir, un acercamiento profundo y atento no buscará resolver la brecha digital o la exclusión solo aprendiendo a usar una herramienta en específico o poniendo a disposición de docentes y alumnos algún artefacto electrónico; la complejidad del mundo en el que vivimos, nos obliga a ser flexibles y sacarle provecho a cada situación.

Es aquí donde la discusión acerca de los límites y diferencias entre la idea de competencia digital y competencia mediática gana mucha importancia y también debería ser considerada, no solo en el área concreta que nos ha ocupado aquí, sino en general. Refiriéndose al ámbito educativo resaltan Ferrés y Piscitelli que:

Se han expandido como nunca las posibilidades de que cualquier ciudadano pueda hacer llegar su mensaje, personal o colectivo, al resto de la sociedad, pero, paralelamente, el poder mediático ha alcanzado unos niveles de concentración y de acumulación a los que nunca antes se había llegado [...]. Además, el poder mediático se beneficia de la transparencia que caracteriza a los nuevos sistemas de representación, propiciando la confusión entre la representación y la realidad. La competencia mediática ha de hacer frente, pues, a esta complejidad, compaginando la potenciación de la cultura participativa con el desarrollo de la capacidad crítica [Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 77].

Se perfila así en la academia otro eje de discusión muy interesante que busca estudiar ese cruce entre competencia digital y mediática de forma crítica y coherente alejándose de la postura que tiende a separar lo tecnológico de lo humano, para buscar acercarlos e integrarlos coherentemente.

8_CONCLUSIONES

El curso *Competencia intercultural* nos permitió experimentar cómo con una planificación consciente del cruce de lo digital, lo didáctico y lo cultural se puede trabajar tanto el contenido de las materias mismas como darle espacio a la sensibilización cultural y mediática. Este aspecto que, como mencionábamos anteriormente, comenzó siendo algo intuitivo, se desarrolló favorablemente y luego pudimos refrendar su valor a la luz de varios documentos de gran peso que están circulando desde hace poco en la red y en la academia.

Toda esta intuición o iniciativa es revalorizada al pensar en que hace menos de un año ha empezado a circular ya el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Este volumen invita a profundizar en aquello que ya se adelantaba en el documento de 2001, es decir, partir de una aproximación a la lengua, al hecho comunicativo, a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación desde un enfoque orientado a la acción que fomenta:

a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a predetermined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions. This promotes a proficiency perspective guided by 'Can do' descriptors rather than a deficiency perspective focusing on what the learners have not yet acquired (Council of Europe, 2018, p. 26).

Es decir, el MCER propone construir sobre el modelo clásico de las cuatro destrezas (la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita) e invita a favorecer un modelo más adecuado para captar la compleja realidad comunicativa y mediática que nos rodea proponiendo más bien modos de comunicación: recepción, producción, interacción y mediación.

En el *Companion Volume* se ha hecho espacio a nuevas escalas y niveles. Por ejemplo, está la inclusión del llamado nivel "pre-A1" junto con los niveles "plus" como lo son A2+, B1+ y B2+, así como también algunos descriptores más detallados para los niveles "C". Se han incluido escalas sobre la mediación, la interacción en línea, la recepción y la reacción a la literatura y las competencias "plurilingüe" y "pluricultural". En ese aspecto, también se han revisado y completado escalas ya existentes perfilando de forma más

detallada un modelo plurilingüe de competencia lingüística¹⁰. Con estas nuevas escalas se ha buscado darle más profundidad a lo cultural, así como se han considerado los nuevos medios. En lo que respecta a la mediación se enfatiza que "*the interpretation of mediation in the CEFR has tended to be reduced to interpretation and translation*" (Council of Europe, 2018, p. 32). En ese sentido, en el *Companion Volume* se han añadido al menos 19 nuevos descriptores en los que no solo se hace referencia a la mediación entre una lengua y otra, sino que también se enfatiza la mediación entre textos, conceptos y la comunicación. Con estos conceptos se alude a una serie de tareas y estrategias comunicativas relacionadas con el trabajo colaborativo en equipo, la retransmisión y síntesis de textos y significados, y el fomento de una mejor comprensión entre los implicados en un hecho comunicativo concreto. Hay escalas que reflejan la creación de una atmosfera positiva para la comunicación; la capacidad de mostrar sensibilidad cultural y de facilitar la interacción y colaboración.

En lo relativo a la competencia plurilingüe y pluricultural observamos que el énfasis es puesto en resaltar el prefijo *pluri* como término holístico que busca integrar más que solo añadir elementos. Es decir, se busca fortalecer la idea de interacción y de intercambio entre los agentes sociales que se comunican. Se promueve a través de la lengua y de la comunicación una conciencia pluricultural y el diálogo intercultural. Así se han creado escalas para la comprensión plurilingüe (*plurilingual comprehension*), la construcción o fortalecimiento del repertorio plurilingüe (*building on plurilingual repertoire*) y la construcción o fortalecimiento del repertorio pluricultural (*building on pluricultural repertoire*).

Respecto a la interacción, quisiéramos destacar aquí la inclusión de las escalas sobre Conversación y discusión en línea y Transacción y colaboración en línea orientadas a objetivos (*Online Conversation and Discussion* y la *Goal-oriented online Transaction and Collaboration*). Estas escalas dan cuenta de actividades típicas que tienen lugar en línea e incluyen chequeo de información, intercambio de respuestas, interacción oral y escrita a través de chats y diversos medios. Es decir, se reconoce y se da espacio e importancia al carácter multimodal de la comunicación que ponemos en práctica hoy en día.

¹⁰ En las páginas 50 y 51 del *Companion Volume* se puede ver un resumen detallado de todos los cambios.

Con este módulo se alcanzaron varios objetivos: conocimiento del enfoque intercultural y del papel del facilitador como mediador cultural en el aula de ELE; toma de conciencia sobre la cultura propia como punto de partida para conocer otras y así poder entrar en relación con ellas integrándolas al propio quehacer en el aula de ELE; exitoso monitoreo -continuo y cercano-, orientado al seguimiento de las actividades de los participantes y a potenciar el uso de las herramientas tecnológicas en un contexto de servicios públicos limitados.

Al analizar los comentarios de los participantes una vez concluido el curso, podemos determinar dos áreas de aprendizaje fundamentales: la transformación personal y el reconocimiento del rol del docente de ELE como mediador cultural. Para las profesoras, el logro fue la simulación de una clase intercultural y la sensibilización de los participantes alcanzada. Entre las recomendaciones finales sobre el curso expresadas por los participantes y compartidas por las profesoras están la introducción de mejoras en algunos módulos del aula virtual (calificaciones, entrega de trabajos), la realización de actividades sincrónicas (clases sincrónicas), la propuesta de cursos complementarios sobre interculturalidad.

En este actual estado de cosas, es sin duda de gran importancia tomarse el tiempo de revisar la propia praxis. Es por ello que el estudio de caso que hemos analizado aquí, a pesar de no ofrecer resultados trasladables a realidades más amplias, sí ha sido útil para poner en relación y reflexionar sobre la formación de profesores de ELE a distancia en Venezuela. Al tomar el curso mismo como fuente primaria de información y contrastarlo luego con el estado del arte en la literatura actual, se ha puesto de manifiesto que lo intercultural, los nuevos medios, los dispositivos y nuestras competencias digitales y mediáticas conforman un tejido que cada día se vuelve más denso y como docentes estamos llamados a tomarlo en cuenta.

BIBLIOGRAFÍA

Bennet, M. (2004). In Wurzel, J. (Ed.). (2004). *Becoming Interculturally Competent*. En J. Wurzel (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* (págs. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Byram, M. (2009). *Intercultural Competence in Foreign Languages The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education*. En D. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (págs. 321-332). California: Sage.

Comisión Europea. (17 de Enero de 2018). *ANEXO: Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado el 22 de Octubre de 2018, de <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/ES/pdf>.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (I. C. 2002, Trad.) Madrid, España: MECD, Instituto Cervantes y Anaya. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strassbourg: Council of Europe. Obtenido de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volumewith-new-descriptors-2018/1680787989>.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). "From the "Digital Divide" to "Digital Inequality": Studying Internet Use as Penetration Increase. *Working Papers* 47(15).

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75-82. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>.

Fortin, M.-F., Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Garrote, D., Arenas, J., & Jiménez, S. (2018). Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC. *Revista Prisma Social*, 3o trimestre(22), 326-345.

González Rivallo, R., & Gutiérrez Martí, A. (2017). Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de la tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 2(19), 57-67.

Herrera, F. (2015). El papel de la tecnología en el aula: sobre la interacción y la acción digital. En E. Martín Peris, F. Trujillo, J. Arnold, F. Herrera, & F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español: Innovación y reto* (págs. 137-147). Barcelona: Difusión.

Instituto Cervantes. (2015). *Centro Virtual Cervantes*. (E. Atienza Cerezo, M. D. Castro Carri, M. Inglés Figueroa, C. López Ferrero, E. Martín Peris, S. Pueyo Villa, & A. Vañó Aymat, Edits.) Recuperado el 22 de Junio de 2019, de Diccionario de términos clave de ELE: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF). (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *Over the Horizon*, 9(5), 1-6.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. (Y. Punie, Editor) Recuperado el 5 de Enero de 2018, de http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf/digcomedu_a4_final.pdf.

Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. New York: Routledge.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Wheeler, S. (2009). Digital Tribes, Virtual Clans. En S. Wheeler, & S. Wheeler (Ed.), *Connected Minds, Emerging Cultures: Cybercultures in Online Learning* (págs. 65-75). Greenwich: Information Age Publishing.

Grauben Navas, licenciada en Idiomas Modernos (2004) y Magíster en Literatura Comparada (2007) por la Universidad Central de Venezuela. Entre 2004 y 2018, profesora en el Departamento de Alemán de la Escuela de Idiomas Modernos, en la Maestría en Literatura Comparada, en la Especialización en Alemán como Lengua Extranjera y en el Diplomado en Español como Segunda Lengua y Lengua Extranjera en la misma universidad. Tutora en línea de cursos de alemán en el Instituto Goethe de Caracas. Actualmente cursa el "Doutoramento Em Didáctica Das Línguas Multilinguismo E Educação Para A Cidadania Global" e imparte las asignaturas Língua Espanhola I y Língua Espanhola III en la Universidade Católica Portuguesa. Áreas de interés académico: didáctica del español y del alemán como lengua extranjera, formación del profesorado, entornos digitales de aprendizaje.

Aura Marina Boadas, licenciada en Letras por la Universidad Central de Venezuela (UCV, 1984) y Doctora en Literatura de expresión francesa por la Universidad Michel Montaigne (Bordeaux III, Francia, 1987). Es profesora Titular de la Escuela de Idiomas Modernos y coordinadora de la Maestría en Literatura Comparada (UCV). Actualmente se desempeña como Gerente de Línea del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV. Sus áreas de interés académico y de investigación son la literatura caribeña, la literatura comparada y la competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera.