

Capítulo 13

Análisis del discurso sociocultural entre estudiantes universitarios de Inglaterra y México

Dan Isaí Serrato Salazar

Introducción

El desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera es sustancial dentro del modelo educativo (2015) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), donde se establece que el alumnado debe desarrollar su competencia comunicativa en una lengua extranjera y competencias interculturales para entrar en competitividad internacional. Por lo anterior, esta investigación hace un análisis crítico de lo que actualmente se está haciendo referente a este tema para, posteriormente, fundamentar una estrategia metodológica que fomente oportunidades para mejorar la competencia comunicativa particularmente en el idioma de inglés.

La comunicación en el idioma inglés se ha convertido en un factor preponderante para el desarrollo de los países. Representa un medio para la colaboración internacional, y su uso se correlaciona positivamente con la adopción tecnológica y la innovación (Education First, 2019; Eurostat, 2019). Es el idioma extranjero más comúnmente estudiado en el mundo (Lyons, 2017). Según la Se-

cretaría de Educación Pública de México (SEP, 2015), hay alrededor de 1,400 millones de personas que viven en países donde el idioma inglés tiene carácter oficial; 372 millones hablan inglés como lengua materna, cerca de 375 millones como segundo idioma y más de 750 millones como idioma extranjero. Se estima que una de cada cinco personas en la población mundial habla inglés con cierto nivel de competencia y que aproximadamente mil millones de personas lo estudian.

En América Latina se ha ido incrementando el interés por el aprendizaje del inglés, lo cual resulta evidente dada la emergencia de políticas nacionales y programas educativos relacionados (Cronquist y Fiszbein, 2017). De acuerdo con los resultados del Índice de Competencia en Inglés (EPI, por sus siglas en inglés), México se ubica en el lugar ochenta y dos de cien países evaluados. Este puntaje coloca al país en un nivel de aptitud muy bajo (EF EPI, 2020). Lo anterior se presenta cuando la proporción del gasto en educación se encuentra entre las más altas de América Latina.

Planteamiento del objeto de estudio

Dentro de la visión 2020 de la UANL (2020), se establece que esta es una institución que forma profesionales capaces de desempeñarse a nivel mundial y comprometidos con el desarrollo tecnológico, innovador y cultural. Lo anterior nos lleva a analizar lo que se está haciendo para cumplir.

La UANL tiene diferentes estrategias para que sus estudiantes incrementen su competencia comunicativa en inglés, por ejemplo, Centros de Autoaprendizaje de Idiomas (CAADI), Centros de Idiomas y cursos presenciales en las diferentes facultades. Aunque estas son algunas de las estrategias que la universidad ha implementado para que sus alumnos desarrollen su competencia comunicativa en dicho idioma, sigue habiendo un bajo porcentaje de estudiantes competentes en contextos reales de la lengua meta, ya que no tienen este acercamiento a la realidad sociocultural durante su instrucción. Las estrategias actuales no incorporan interacciones auténticas con nativos angloparlantes ni un acercamiento auténtico a la realidad cultural actual.

En esta investigación se implementa el intercambio académico virtual para que el alumnado dialogue y tenga un acercamiento real a la cultura de países angloparlantes por medio de una metodología didáctica y el uso de una herramienta digital para una interacción sincrónica.

El intercambio académico de lenguas, también llamado *tándem académico*, se define como el encuentro entre dos personas que se apoyan mutuamente en el aprendizaje y la práctica de una lengua extranjera. Regularmente, su práctica se efectúa en contextos informales, primordialmente con la intención de mejorar la comunicación y la fluidez verbal o escrita (Escribano Ortega y González Casares, 2014).

La realización del estudio es la construcción de una alternativa que contribuya a atender la problemática en que se encuentra el país de acuerdo con las estadísticas, ya que, como se mencionó con anterioridad, México se encuentra ubicado en el lugar ochenta y dos de cien países evaluados en términos de competencia de inglés (EF EPI, 2020). Encontrarse en contextos donde se habla el inglés se hace cada vez más fácil haciendo uso de las tecnologías, como las redes sociales en internet, programas de televisión, películas, anuncios panorámicos, revistas de investigación, y actividades de pasatiempo (como videojuegos, escuchar música), entre otros.

Para sustentar la propuesta de este estudio, se evalúa la competencia sociocultural de estudiantes de un curso universitario de inglés nivel intermedio B1 antes y después de participar en un intercambio académico virtual español-inglés.

Referentes teóricos

Competencia comunicativa

En los inicios de la teoría de la competencia comunicativa era concebida como el conjunto de conocimientos concentrados en los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y léxicos (Chomsky, 1965). Posteriormente Hymes (1971) considera que la competencia comunicativa permite al hablante no sólo producir el lenguaje sino también hacer el uso correcto y apropiado para que el receptor comprenda la intención del mensaje. En

la actualidad, algunos académicos estadounidenses consideran la competencia comunicativa como una habilidad que se forma en el proceso de interacción entre el individuo y el entorno social (Luchaninova et al., 2019).

A partir de los años setenta, se ha intentado definir con mayor amplitud el concepto de competencia comunicativa y han existido diferentes modelos que la explican. Celce-Murcia y Thurrell (1995) hacen una comparación de tres modelos para poder entender las áreas que comprenden la competencia comunicativa. En el cuadro 1 se observa que originalmente se propone la competencia sociolingüística por el modelo de Canale y Swain (1980); posteriormente, Canale (1983) separa la competencia discursiva de la sociolingüística; finalmente, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) hacen una distinción entre la competencia gramatical con la competencia lingüística y consideran las competencias sociolingüística y pragmática como independientes, pero ligadas entre sí y con las demás competencias.

Cuadro 1
Evolución de la competencia comunicativa

Canale y Swan (1980)	Canale (1983)	Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)
Competencia gramática Competencia estratégica Competencia sociocultural	Competencia gramática Competencia estratégica Competencia sociocultural Competencia discursiva	Competencia gramática Competencia estratégica Competencia sociocultural Competencia de acción Competencia discursiva

Fuente: Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995).

Los diferentes modelos de competencia comunicativa han evolucionado de forma sustancial. En el primer modelo (cuadro 1) sólo se contemplaban tres competencias, las cuales se enfocaban particularmente en el análisis de los conocimientos relativos a las reglas gramaticales, al uso adecuado de la lengua y al conjunto de estrategias comunicativas del hablante. Posteriormente, en el modelo de Canale (1983) se identificó una competencia más para analizar aquellos conocimientos relacionados con la habilidad de combinar estructuras de la lengua de manera cohesiva. Finalmente, El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), se amplió el número de competencias y subáreas, añadiendo la competencia

accional para estudiar los campos de comprensión y producción de actos de habla adecuados al relacionar la fuerza ilocutiva de la lengua con su forma.

Como puede observarse en la evolución del estudio de la competencia comunicativa, diferentes autores coinciden en que esta es la sumatoria de varias competencias y subcompetencias, las cuales también son denominadas dimensiones. El número de competencias fue creciendo debido a que la comunicativa está sujeta al contexto, a la interacción con otras personas, al rol y a la posición social, ocasionando que su análisis se fuera realizando con una visión interrelacionada de todos sus componentes (Bermúdez y González, 2011). Dentro de la literatura se encuentra que, a diferencia de los modelos anteriores, al modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) se le da reconocimiento ya que ofrece un número mayor de competencias y subáreas claramente interrelacionadas y detalladas con amplitud (Cenoz, 2004).

Para una mejor comprensión de lo que implica la competencia sociocultural, se describen los factores implícitos (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995):

Componentes sugeridos de la competencia sociocultural

Factores culturales

- Conocimiento sociocultural previo con respecto a la comunidad hablante del idioma meta
 - Condiciones de vida (estilo de vida, estándares de vida); estructura social e institucional; rituales y convenciones sociales; valores principales, creencias y normas; tabúes; antecedentes históricos; aspectos culturales incluyendo literatura y arte
- Conciencia de las principales diferencias entre regiones o dialectos
- Conciencia intercultural
 - Diferencias, semejanzas, estrategias para la comunicación intercultural.

Factores de la comunicación no verbal

- Factores kinestésicos (lenguaje corporal)
 - Comportamientos que determinan el discurso (señales no verbales para tomar la palabra)
 - Comportamiento en canales alternos

- Marcadores afectivos (expresiones faciales), gesticulación, contacto visual.
- Factores proxémicos (uso del espacio)
- Factores hápticos (tacto)
- Factores paralingüísticos
 - Sonidos acústicos, ruidos no vocales
- Silencio

El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) se compone por múltiples variables que lo hacen completo. Después de analizar los diferentes modelos, se puede afirmar que la competencia comunicativa es la capacidad que el hablante tiene al tomar su rol, tanto como de emisor o receptor de mensajes de manera efectiva en contextos sociales y culturales determinados o específicos (Roque, Páez y García, 2018).

Competencia sociocultural en el aprendizaje de lenguas

Hablar del aprendizaje de una lengua implica su desarrollo en un contexto social; por lo tanto, es importante promoverlo desde un enfoque constructivista social, donde el aprendizaje se construye mutuamente y los estudiantes evalúen y perfeccionen su comprensión estando expuestos al pensamiento de otros estudiantes y a medida que participen en la creación de entendimiento compartido (Gauvain, 2016; Hmelo-Silver y Chinn, 2016). Bajo el enfoque constructivista social de Vygotsky, los estudiantes construyen conocimiento al interactuar socialmente entre ellos y también se ven influenciados por la cultura en el que vive cada estudiante, afectando así lenguaje, creencias y habilidades (Yasnitsky y Van Der Veer, 2016).

Dentro de los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, destaca la competencia sociocultural, ya que la interacción con angloparlantes implica relacionarse con la cultura de otros países. De acuerdo con Galindo (2005), el factor sociocultural es prioritario dentro del aprendizaje de una lengua extranjera debido a que ayuda al estudiante a enfrentarse a las dificultades de tipo cultural que pueden surgir en la vida cotidiana del país extranjero. Ayora (2010) considera que la cultura está intrínsecamente relacionada con la lengua y, por consecuencia, ambas reflejan una

sociedad. Por lo anterior, en la enseñanza de la lengua se debe considerar el contexto sociocultural e ir más allá de los aprendizajes meramente lingüísticos.

Quien estudia una lengua extranjera está consciente del vínculo que hay entre ésta y su cultura, y su interacción con dicha cultura es más placentera al distinguir cómo actuar en determinadas situaciones (Furnham, 1993). Dentro de un proceso de comunicación, los significados están relacionados con la cultura (Galindo, 2005), de manera que las producciones lingüísticas y los gestos se deben interpretar de acuerdo con los patrones contextuales y culturales. Sin embargo, al desarrollar la competencia sociocultural se eleva la capacidad para comunicarse culturalmente de forma apropiada; de lo contrario, la falta de esta competencia conlleva a malentendidos propiciados tanto por la comunicación verbal como por la no verbal.

Para desenvolverse con más eficacia y aplicar la competencia lingüística, se propone el uso del contacto real con nativos. Con ello, se ve en la necesidad de empezar a conocer y a familiarizarse con los códigos lingüísticos, saber qué hablar, a quién, cuándo y cómo decirlo de una forma apropiada a su contexto académico y de acuerdo con su nivel de conocimientos del inglés.

La interacción oral que se establece entre emisor-receptor en un proceso de comunicación de hablantes nativos es de mayor provecho cuando, quienes participan, muestran interés por la cultura con conocimientos previos y establecer similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua meta (Brammerts y Calvert, 2003). Al tener interacciones comunicativas entre nativos de diferentes lenguas se mejora la capacidad para comunicarse en la lengua meta, la capacidad para desempeñarse de manera apropiada en un contexto cultural distinto y la capacidad de colaboración (Brammerts, 2003).

El intercambio académico de lenguas

Las interacciones virtuales permiten mejorar su competencia comunicativa oral y además se pueden usar para complementar los cursos tradicionales (Litzler et al., 2018). Quienes participan se benefician de la retroalimentación individual y practican sus habilidades lingüísticas; asimismo, pueden aprender la forma precisa de

pronunciar y usar vocabulario (Wu y Maret, 2008), también desarrollan diferentes habilidades sociales como la escucha activa (Griggio, 2018; Pomino y Gil-Salom, 2016; Resnik y Schallmoser, 2019).

El aprendizaje de inglés como lengua extranjera en contextos virtuales proporciona a estudiantes un escenario auténtico con oportunidades para participar en contextos socioculturales que, de otra manera, son difíciles de recrear en entornos tradicionales dentro del aula (Dieterle y Clarke, 2008; Tamo, 2014). Las herramientas de comunicación sincrónica, mediada con el uso de computadora, están siendo utilizadas por personal docente de manera innovadora y favoreciendo al campo educativo en general para estimular competencias y habilidades de comunicación intercultural de una lengua extranjera (Canto y Jauregi, 2017).

Metodología

Se trata de un estudio de campo realizado en un contexto natural; en este caso, es un ambiente escolar, consistente de un curso de inglés. Se llevó a cabo en un nivel académico universitario tanto en México como en Inglaterra. La universidad en México es pública y se encuentra ubicada al norte del país; se utilizaron las instalaciones para llevar a cabo el intercambio académico de lengua con los recursos necesarios para desempeñar esta investigación con fluidez.

Se utilizó la técnica de muestreo por conveniencia intencional, ya que quienes participaron se seleccionaron debido a la facilidad de ser localizados y porque pertenecían a la población de interés (Otzen y Manterola, 2017). Se trabajó con un total de 12 estudiantes en México, de entre 18 y 20 años de edad. Se utilizaron los siguientes instrumentos para recolectar datos:

- *Guía para grupos focales.* Las preguntas se estructuraron siguiendo el modelo Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). Las variables que guiaron las preguntas de los dos grupos focales son: factores culturales y factores de comunicación no verbal.
- *Notas de campo.* Durante la intervención se usó una guía con áreas en las cuales se centraron las notas, que se enfocaron en recabar información referente al funcionamiento de los recursos tecnológicos, aprendizajes referentes a la cultura, interacción,

obstáculos como problemas lingüísticos y cosas que no funcionaron durante la interacción.

- *Videograbación.* Esta estrategia sirvió para comprender y observar actividades posteriores a la intervención (Creswell, 2014). Ayudó a captar comportamientos que no se registraron en las notas de campo, tales como factores ambientales, expresivos y anímicos. Finalmente, y basándose en los videos, se realizaron transcripciones para facilitar el análisis de datos.

El desarrollo de este estudio se divide en un pretest, intervención, postest y análisis de datos, y se describen como.

- El *pretest*. Se realizaron dos grupos focales integrados por seis participantes cada uno y así tener un tamaño estándar con la finalidad de recuperar más información de todos los participantes. En cada grupo hubo un maestro que fungió como moderador para facilitar a los participantes la expresión de sus opiniones, creencias y percepciones sobre los temas en cuestión.
- La *intervención*. El intercambio académico virtual consistió en una interacción de 30 minutos entre los estudiantes de Inglaterra y México vía Skype. Los primeros 15 minutos se habló en inglés y los siguientes 15 minutos en español. La hora de inicio fue a las 8:00 am en México y 2:00 pm en Inglaterra. Los temas abordados fueron culturales, visitas a ambos países, vida estudiantil y otros emergentes. Los estudiantes de México ya tenían sus preguntas elaboradas con la finalidad de guiar las temáticas. Los temas estaban relacionados con los contenidos trabajados en el aula durante sus clases de inglés. El nivel de competencia de los estudiantes de acuerdo con el Marco Común Europeo es B1.

El maestro de México moderó el tiempo de interacción; mientras que el maestro de Inglaterra se encargó de moderar las preguntas y respuestas durante la interacción. Al terminar la interacción, el maestro de México cerró la intervención agradeciendo la valiosa participación.

- El *postest*. Posterior a la intervención se realizó el procedimiento igual al pretest, para recuperar la información requerida en los instrumentos referente a su experiencia en el intercambio académico virtual.

- *El análisis de datos.* La información obtenida de la técnica de los grupos focales se transcribió, codificó y categorizó, para el análisis de la información obtenida se asignó un código a cada participante, como identificador genérico compuesto por letras: notas de campo (NC) y grupo focal (GF), y números (ej. NC1, GF2). Así, la identidad de cada participante se mantuvo anónima.

Para el registro de cada uno de los dos grupos focales participaron un moderador-investigador y un estudiante de licenciatura (becario de iniciación científica), quien videograbó para posteriormente realizar las transcripciones correspondientes. Las respuestas de los participantes se organizaron de manera categórica de acuerdo con el modelo Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) como se muestra a continuación:

Factores culturales

- Conocimiento sociocultural previo con respecto a la comunidad hablante del idioma meta.
- Condiciones de vida (estilo de vida, estándares de vida); estructura social e institucional; rituales y convenciones sociales; valores principales, creencias y normas; tabúes; antecedentes históricos; aspectos culturales incluyendo literatura y arte.
- Conciencia de las principales diferencias entre regiones o dialectos.
- Conciencia intercultural.

Factores de comunicación no verbal

- Factores kinestésicos.
- Comportamientos que determinan el discurso (señales no verbales para tomar la palabra).
- Marcadores afectivos (expresiones faciales), gesticulación, contacto visual.

Se realizó la transcripción de los grupos focales y se organizaron las respuestas de los participantes de acuerdo con las categorías de las dimensiones en cuestión. Se realizaron análisis comparativos temáticos de los grupos focales para evaluar las dimensiones de manera cualitativa, antes y después de la intervención. Se utilizaron los comentarios de los participantes para ejemplificar información relevante tomados de las notas de campo.

Análisis de resultados

Se presenta el análisis de los resultados obtenidos de 12 estudiantes de origen mexicano, ya que es la población en cuestión. Antes de la intervención, los estudiantes expusieron el conocimiento que tenían sobre la cultura inglesa y condiciones de vida basándose en estereotipos comunes:

Pues conozco lo típico que dicen, que son más reservados y fríos [GF2].

La verdad, lo único que me imagino de los británicos es que son elegantes. La gente es bien limpia, que les gusta mucho el té... Me gusta mucho conocer sobre la familia real; entonces, por ejemplo, en ese aspecto estoy al corriente [GF8].

Pues como Inglaterra es de primer mundo, yo creo que son muy egocéntricos y no les ha de interesar mucho saber de México [GF5].

En cuanto a la conciencia intercultural, comentaron su percepción en cuanto a las similitudes y diferencias entre diferentes culturas. Por ejemplo:

Yo siento que [los británicos] son más culturales que, por ejemplo, los americanos. Siento que tienen mucha más cultura y más conocimiento... porque también veo muchos *youtubers* ingleses y americanos y los de Inglaterra tienen más conocimientos académicos; como que estudian más, leen más [GF1].

Yo siento que todos [los mexicanos] somos muy *rolleros* [palabra coloquial que hace referencia a una forma poco concisa de hablar] y siento que los que hablan inglés son muy directos [a comparación] [GF8].

Con relación a los factores de comunicación no verbal y factores kinestésicos, las y los participantes de origen mexicano no registraron conocimientos antes de la intervención. Posterior a la intervención, quienes compartieron sus nuevos aprendizajes referentes a las variables de este estudio, en cuanto a lo sociocultural y condiciones de vida, emergieron temas de la vida universitaria y el origen de algunas señas que son ofensivas:

A ellos [estudiantes de Inglaterra] les sorprendía que nosotros no viviéramos en el campus de la universidad y ahí fue donde salió el [tema de] cómo nos trasladábamos de nuestras casas hasta la universidad y cuánto tiempo es el que nosotros hacemos porque, pues, ellos viven ahí en la universidad y no ocupan transporte [GF4].

La seña [ofensiva en Inglaterra] levantando el dedo índice y medio... Era porque en Inglaterra una vez hubo una guerra y a los británicos los mataban con un arco... Entonces no era como tal un insulto, pero sí era como algo que les recordaba en ese momento que, pues, no era bueno para ellos [GF8].

Respecto a la conciencia intercultural se encontró:

Me di cuenta de que no son tan fríos como se dice. Pudimos entablar un dialogo amigable donde nos reímos mucho [GF3].

Me sorprendió que dicen que somos un país con mucha riqueza cultural y querían saber de las pirámides y la celebración de los días de muertos [¿?].

Después de la intervención, los estudiantes expusieron sus aprendizajes destacando las diferencias en cuanto a:

Lenguaje ofensivo

Lo que para nosotros puede ser algo normal o cotidiano, para gente de otros países puede ser ofensivo [GF2].

Vida escolar

También la vida escolar que ellos [estudiantes de Inglaterra] llegan a tener, como vivir en los dormitorios y aquí no es muy usado [GF8].

Redes sociales

Las redes sociales [WhatsApp y Messenger, Facebook] que ellos [estudiantes de Inglaterra] usan son sorprendentemente las mismas que usamos nosotros; las usamos para lo mismo [GF7].

Intereses

Allá [en Inglaterra] no hay mucha gente interesada en estudiar el español y aquí [en México] hay mucha gente interesada en estudiar el inglés [GF10].

Concerniente a la comunicación no verbal y factores kineséticos los estudiantes detectaron movimientos con las manos que tienen diferente significado:

Algo que aquí es muy común que se haga [hace seña con mano], pero allá es muy ofensivo [GF1].

Pues al principio estaban [estudiantes de Inglaterra] algo serios, todos. Pero conforme nosotros fuimos diciéndoles cosas y, por ejemplo, hubo un momento donde yo les hice una seña de corazón y se empezaron a reír y ya se fueron soltando [GF12].

A veces como que las palabras que usábamos nosotros para ellos no eran tan comunes, porque a veces se quedaban [con rostros confundidos]; o sea, sí como que se notaba que entendían, pero como que se les hacía raro que nosotros lo dijéramos de cierta manera, no tanto porque estuviera mal, sino yo creo que por algunas palabras que son diferentes en el uso [GF6].

El aprendizaje cultural resultó más efectivo con el uso del intercambio académico virtual que aprenderlo solamente en el aula: “Aprender de su cultura con el tándem nos ayuda más, que aprenderlo en clase o en los libros.” [GF11]; también, les ayudó a ir más allá de estudiar sólo teoría: “Nos dimos cuenta de que es mejor practicarlo [el idioma inglés] que estar en la teoría” [GF9].

Sólo una estudiante había tenido la oportunidad de interactuar con británicos y, dado que la mayoría del estudiantado mexicano no tenía experiencia de interacción con hablantes nativos del inglés, estar en el contexto de un tándem virtual les ayudó a mejorar su habilidad oral:

Aprendes a escuchar y responder porque, por ejemplo, cuando estás en un *chat* pues tienes tiempo de pensar cómo lo voy a poner y cosas así. Si es virtual, y así, en video, rápido, pues tienes que desarrollar cómo responder rápido [GF11].

Dicen que siempre es mejor aprender una lengua conviviendo y pues a lo mejor nosotros no tenemos la posibilidad de ir a ese país y aprenderla... Pues estar en contacto con gente que la habla nos ayuda [GF2].

Como se puede observar en el comparativo del antes y después de la intervención, el uso de un intercambio académico virtual fue efectivo para desarrollar la competencia comunicativa sociocultural, ya que antes de la intervención, manifestaron gramaticales pero poco conocimiento sociocultural de la lengua meta. Al tener la interacción directa con los nativos, se generaron aprendizajes culturales significativos, de tal manera que algunas de las percepciones referentes a la cultura inglesa de los participantes cambiaron. En acuerdo con lo dicho por Hymes (1971), se considera que la competencia comunicativa permite al hablante no sólo producir el lenguaje sino también hacer el uso correcto y apropiado para que el receptor comprenda la intención del mensaje considerando el factor cultural. Quienes participaron manifiestan que la competencia sociocultural es fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que de no aprenderla en su cultura conlleva a hacer un mal uso en contextos reales. Lo anterior concuerda con lo dicho por Galindo (2005), quien define que la comunicación se da en la interacción de significados relacionados a la cultura, de manera que los gestos se deben interpretar de acuerdo con los patrones contextuales. La falta de esta competencia sociocultural conlleva a malentendidos propiciados tanto por la comunicación verbal como por la no verbal, como se pudo observar en este análisis dentro de los ejemplos de señas con las manos.

Conclusiones

El intercambio académico virtual de lenguas ayudó a que el estudiante estuviera en contacto directo con personas de otras culturas, esta es una experiencia que la mayoría no había tenido. El poco aprendizaje cultural en una clase regular de idioma lo adquieren de los libros (Dieterle y Clarke, 2008; Tamo, 2014). Dado que el lenguaje no se puede aprender fuera de la cultura, es importante que en el aprendizaje de un idioma extranjero se pueda interactuar con nati-

vos de la lengua meta, ya que una de las principales motivaciones para desarrollar su competencia comunicativa es el poder entrar en competencia con otros países. Lo anterior guarda relación con la declaración del modelo educativo (2017) en México, donde se tiene como uno de los objetivos que el estudiantado pueda comunicarse en inglés para insertarse plenamente en un mundo globalizado dentro de la sociedad del conocimiento. Se pudo encontrar que en las clases de quienes participaron es casi nulo el contacto con diferentes culturas. Los cursos se enfocan en temas gramaticales y distan mucho de aprender cultura. De no haber enseñanza de cultura en el aprendizaje de una lengua se descontextualiza el aprendizaje y eso lo hace menos significativo y atractivo.

Cuando se está consciente de la estrecha relación que hay entre la cultura y la lengua, se tendrán diálogos más productivos debido a que se aprende a comunicarse considerando que hay expresiones que no son pertinentes para otros contextos, pero también hay otras que coinciden perfectamente entre las dos culturas. Tal y como lo declaran Furnham (1993) y Galindo (2005), la interacción comunicativa con otra cultura es más placentera al distinguir cómo actuar en determinadas situaciones de manera que las producciones lingüísticas y los gestos se deben interpretar de acuerdo con los patrones contextuales y culturales. Esto concuerda con el hallazgo de Rosales, Zarate y Lozano (2013) y con el estudio de Usó y Martínez (2008) quienes encontraron que la enseñanza de una lengua extranjera no sólo debe enfocarse en lograr aprendizajes lingüísticos, sino que se debe ir construyendo de una manera realmente comunicativa considerando los aspectos culturales.

De entre los aprendizajes pertenecientes a la comunicación no verbal, se resaltó la relevancia de que el tándem académico como un recurso pedagógico ayudó a conocer aspectos jamás vistos en los cursos y se detectaron movimientos con las manos que tienen diferente significado en ambas culturas. Haber participado en el tándem les ayuda a prevenir malentendidos derivados del desconocimiento, esto empata con lo planteado por Akinola (2014), quien concluyó que el nivel de exposición de los estudiantes al uso de la comunicación no verbal durante la enseñanza del idioma inglés tiene influencia significativa en su rendimiento académico.

Respecto a la evaluación de la competencia sociocultural de estudiantes del curso universitario de inglés nivel intermedio B1, antes y después de participar en un intercambio académico virtual español-inglés, se concluyó que es de suma importancia que el aprendiz de una lengua extranjera interactúe con nativos de la lengua meta, ya que el poderse comunicar en inglés les motiva a entrar en competencia con otros países. El intercambio ayudó a desarrollar la conciencia intercultural entre los diferentes países participantes desde una interacción en tiempo real. Se compartieron aspectos propios de sus culturas, tales como la vida escolar, redes sociales, intereses y aspectos de pronunciación. Aunado a lo anterior, emergieron aspectos sumamente relevantes en el lenguaje no verbal de ambos países, ya que el uso inadecuado del lenguaje no verbal puede provocar malentendidos.

Referencias

- Akinola, O.A. (2014). The Use of Non-Verbal Communication in the Teaching of English Language. *Journal of Advances in Linguistics*, 4(3): 428-433. <https://doi.org/10.24297/jal.v4i3.2149>
- American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. 6 ed. Editorial El Manual Moderno. <https://bibliografiaycitas.unir.net/documentos/apa6.pdf>
- Ayora, M.C. (2010). Diversidad lingüística y cultural en un ámbito educativo de lenguas en contacto. *Pragmalingüística*, (18): 30-52. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2010.i18.02>
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: Elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15): 95-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>
- Brammerts, H. (2003). Autonomous Language Learning in Tandem: The Development of a Concept. En: T. Lewis y L. Walker, *Autonomous Language Learning in Tandem* (pp. 27-36). Academy Electronic Publications. <http://oro.open.ac.uk/17133/>
- Brammerts, H. y Calvert, M. (2003). Learning by Communicating in Tandem. En: T. Lewis y L. Walker, *Autonomous Language Learning in Tandem* (pp.45-59). Academy Electronic Publications. <http://oro.open.ac.uk/17133/>

- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En: J.C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Canto, S. y Jauregi Ondarra, K. (2017). Language Learning Effects through the Integration of Synchronous Online Communication: The Case of Video Communication and Second Life. *Language Learning in Higher Education*, 7(1): 21-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1141848>
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2): 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Chomsky, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 4th ed. Sage.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *English Language Learning in Latin America. The Dialogue Leaderships for Americans*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5911/English%20Language%20Learning%20in%20Latin%20America.pdf?sequence=1>
- Dieterle, E. y Clarke, J. (2008). Multi-user Virtual Environments for Teaching and Learning. En: M. Pagani (Ed.), *Encyclopedia of Multimedia Technology and Networking*. Idea Group, Inc. https://www.researchgate.net/publication/250016409_Multi-User_Virtual_Environments_for_Teaching_and_Learning
- Education First (2019). *EF EPI. EF English Domain Index*. https://www.ef.com/___/~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf
- Escribano Ortega, M. y González Casares, C. (2014). Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. En: Narciso Miguel Contreras Izquierdo (ed. lit.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 287-298). Asociación para la Enseñanza del

- Español como Lengua Extranjera (ASELE). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_287.pdf
- Eurostat (2019). Foreign Language Skills Statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics
- Furnham, A. (1993). Communicating in Foreign Lands: The Cause, Consequences and Cures of Culture Shock. *Language, Culture and Curriculum*, 6(1): 91-109. <https://doi.org/10.1080/07908319309525140>
- Galindo-Merino, M.M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16: 431-441. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514240.pdf>
- Gauvain, M. (2016). Peer Contributions to Cognitive Development. En: K. Wentzel y G.B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts*. Routledge.
- Griggio, L. (2018). Linking Virtual and Physical Mobility: A Success Story of a Multilingual and Multicultural Exchange. *Sustainable Multilingualism*, 12(1): 88-112. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0004>
- Hmelo-Silver, C.E. y Chinn, C.A. (2016). Collaborative Learning. En: L. Corno y E.M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. 3rd ed. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/318213998_Aprendizaje_autorregulado_e_intervenciones_docentes_en_la_universidad
- Hymes, D. (1971). Competence and Performance in Linguistic Theory. *Language Acquisition: Models and Methods*, 1: 3-28.
- Litzler, M.F.; Huguet-Jérez, M. y Bakieva, M. (2018). Prior Experience and Student Satisfaction with E-Tandem Language Learning of Spanish and English. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 12(4): 4-20. <https://doi.org/10.3991/ijim.v12i4.9196>
- Luchaninova, O.; Koval, V.; Deforzh, H.; Nakonechna, L. y Golovnia, O. (2019). Formation of Communicative Competence of Future Specialists by Means of Group Work. *Revista Espacios*, 40(41). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404111.html>
- Lyons, D. (2017). How Many People Speak English, And Where Is It Spoken? *Babbel Magazine*. <https://www.babbel.com/en/magazine/how-many-people-speak-english-and-where-is-it-spoken/>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población de estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1): 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Pomino, J. y Gil-Salom, D. (2016). Integrating e-Tandem in Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (228): 668-673. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.102>
- Resnik, P. y Schallmoser, C. (2019). Enjoyment as a Key to Success? Links between e-Tandem Language Learning and Tertiary Students' Foreign Language Enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(3): 541-564. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.3.6>
- Roque Cala, K.; Pulido Díaz, A.; Domínguez García, I.; Echevarría Bustamante, N. y Páez Rodríguez, B. (2018). La comunicación oral pedagógica en la formación de profesionales. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 22(3): 186-196. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942018000300019&lng=es&tlng=es.
- Rosales, B.L.; Zarate, J.F. y Lozano, A. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41: 1-11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200014&lng=es&tlng=es
- Tamo, D. (2014). The Effects of the Effective Use of the New Information and Communication Technology in the Classroom. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2): 298. <https://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/2839>
- Usó, E. y Martínez, A. (2008). Teaching Intercultural Communicative Competence through the Four Skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21: 157-170. <https://pdfs.semanticscholar.org/d7bd/0d8dbdfd25eac9a932716db4bfd910e380d.pdf>
- Wu, V. y Marek, M. (2008). Enhancing Learner Motivation to Study English via Videoconferencing with a Native Speaker. En: J. Luca y E. Weippl (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2008* (pp. 4481-4489). World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/29010>
- Yasnitsky, A. y Van der Veer, R. (Eds.) (2016). *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315714240>