



THE UNIVERSITY *of* EDINBURGH

Edinburgh Research Explorer

Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales

Citation for published version:

Soler Montes, C & Juan Lázaro, O 2024, Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales. in J Muñoz-Basols, M Fuertes Gutiérrez & L Cerezo (eds), *La enseñanza del español mediada por tecnología: De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. 1 edn, Routledge Advances in Spanish Language Teaching, Routledge, London, pp. 267-293. <https://doi.org/10.4324/9781003146391-14>

Digital Object Identifier (DOI):

[10.4324/9781003146391-14](https://doi.org/10.4324/9781003146391-14)

Link:

[Link to publication record in Edinburgh Research Explorer](#)

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Published In:

La enseñanza del español mediada por tecnología

General rights

Copyright for the publications made accessible via the Edinburgh Research Explorer is retained by the author(s) and / or other copyright owners and it is a condition of accessing these publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

The University of Edinburgh has made every reasonable effort to ensure that Edinburgh Research Explorer content complies with UK legislation. If you believe that the public display of this file breaches copyright please contact openaccess@ed.ac.uk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



10

INMERSIÓN LINGÜÍSTICA DIGITAL (ILD) E INTERCAMBIOS VIRTUALES

DIGITAL LANGUAGE IMMERSION (DLI) AND VIRTUAL EXCHANGES

Carlos Soler Montes y Olga Juan-Lázaro

1	Tipos de recursos y características	269
1.1	Competencias y contenidos sociolingüísticos a través de multiformatos digitales	270
1.2	Inmersión lingüística y competencia sociolingüística	272
2	Estado de la cuestión	273
2.1	Programas de estudio en el extranjero e intercambios virtuales	273
2.2	Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) (<i>Virtual Learning Environments, VLE</i>)	276
3	Investigación, diseño curricular y prácticas docentes	278
4	Conclusión y futuras líneas de investigación	286
5	Lecturas adicionales comentadas	288
	Bibliografía	288

RESUMEN

La inmersión lingüística, asociada tanto a experiencias de estudios en el extranjero e intercambios como a modelos de aprendizaje integrado por contenidos, se considera fundamental para la activación y el desarrollo de competencias esenciales de los aprendientes de español como, por ejemplo, la competencia sociolingüística y la intercultural. En un mundo en el que la enseñanza híbrida y el aprendizaje digital adquieren cada vez mayor peso a nivel curricular, la telecolaboración y los intercambios en línea se presentan como modelos que complementan y amplían (o incluso reemplazan) a algunas de estas experiencias de inmersión en países hispanohablantes. Este capítulo ofrece un análisis crítico de la adquisición de la competencia

sociolingüística e intercultural del español LE/L2 a partir de recursos presentes en entornos virtuales de aprendizaje enriquecidos con intervenciones pedagógicas que siguen un enfoque orientado a la acción y la interacción entre los aprendientes para fomentar la telecolaboración y la producción en formatos transmedia. En el mismo, se incluye información sobre cómo resulta posible integrar este tipo de inmersión en la enseñanza del español LE/L2, pautas para llevar a cabo este tipo de prácticas docentes y ejemplos que demuestran la eficacia de la Inmersión Lingüística Digital (ILD). Durante el proceso, a la vez que los aprendientes mejoran la competencia digital aplicada a su formación, se sienten motivados al ser capaces de profundizar en el aprendizaje del español mediante la resolución de problemas, la toma de decisiones y la reflexión sobre sus prácticas socioculturales en la lengua meta.

Palabras clave: inmersión lingüística digital; Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA); competencia sociolingüística; interculturalidad; competencia digital.

ABSTRACT

Linguistic immersion (either associated to study abroad programs, mobility exchanges or content-based language learning) is considered a key aspect within the developmental process and activation of any essential linguistic competences of a Spanish language student, including sociolinguistic competence and intercultural communication. In a world where hybrid teaching models and digital learning are becoming the norm, telecollaboration and online exchanges are meant to complement, extend or even replace many of the in-person immersion experiences carried out by students across the Spanish-speaking world. This chapter will offer a critical analysis on the acquisition of sociolinguistic competence and intercultural communication in Spanish within the teaching and learning context of enriched virtual learning environments, driven by methodological approaches focused on student action and interaction, promoting telecollaboration and transmedia language production. We will also explore how typical linguistic immersion students are able to solve problems and make decisions, reflecting on their own cultural practices and the ones of the target language. Through the data and the examples presented in this chapter, we will be able to show that it is possible to name these types of experiences Digital Linguistic Immersion (DLI), as they succeed in motivating students and furthering their Spanish language skills while improving their applied digital competence at the same time.

Keywords: digital linguistic immersion; Virtual Learning Environments (VLE); sociolinguistic competence; intercultural communication; digital competence.

1 Tipos de recursos y características

Este capítulo presenta un proyecto de inmersión lingüística digital e intercambios virtuales centrado en la activación de la competencia sociolingüística y el desarrollo de prácticas interculturales del alumnado. En este trabajo, se reflexiona sobre los esfuerzos y las iniciativas de parte de la comunidad educativa internacional y el sector de la enseñanza de lenguas en torno al diseño de escenarios digitales en los que se ofrecen experiencias de enseñanza y aprendizaje de inmersión lingüística similares a las experimentadas en situaciones de inmersión presencial.

Para ello, nos hemos centrado en la adquisición de la competencia sociolingüística e intercultural como pilar clave para determinar un uso de la lengua a nivel avanzado así como por su asociación natural a las experiencias de inmersión lingüística (Geeslin y Long 2014, 202), ya que la sociolingüística en concreto, en tanto que una dimensión del conocimiento y destreza para la comunicación, puede llegar a convertirse en “un espacio y medio de acceso a la lengua en su estado vivo” (Fuertes Gutiérrez, Soler Montes y Klee 2021, 105). De ahí que este estudio se vincule de manera crítica con los procesos de adquisición de la competencia sociolingüística e intercultural del español LE/L2 a partir de recursos diseñados en entornos virtuales de aprendizaje enriquecidos con intervenciones pedagógicas que siguen un enfoque orientado a la acción y la interacción entre los aprendientes para fomentar la telecolaboración y la producción en formatos transmedia.

La activación y desarrollo de la competencia sociolingüística en el ámbito del aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras es uno de los indicadores que evidencian los primeros pasos de los aprendientes como usuarios independientes de la lengua. De acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Council of Europe 2020), la competencia sociolingüística incluye, entre otros aspectos, el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, así como las diferencias léxicas, fonéticas y gramaticales existentes entre las distintas variedades sociales, que se adquieren y se miden mediante una escala de adecuación sociolingüística (2020, 136–137). A partir de esta escala se sientan las bases para enseñar, aprender y evaluar la competencia sociolingüística en el contexto de la LE/L2 y para determinar qué grupos sociales de las comunidades que representa la lengua meta se tendrán que reconocer por el alumnado a través del uso que hacen de la lengua. Se deja en manos de docentes y especialistas decidir cómo capacitar a los aprendientes en ello.

En los *Performance Descriptors for Language Learners* del ACTFL (2012, 15) no se hace referencia a la competencia sociolingüística como tal, pero sí se habla de la capacidad y la conciencia cultural asociada también al nivel avanzado en contexto de interacción social.

Por su parte, el *Plan curricular del Instituto Cervantes (2006)* desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones propuestas por el Consejo de Europa en el MCER (2020). Según se comenta en su introducción respecto de la variación lingüística: “el español es una lengua plural y diversa” (Instituto Cervantes 2006, 61). La extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad sociolingüística para describir la lengua común, por lo que en esta hoja de ruta se nivelan por primera vez a través de distintos inventarios los fenómenos más comunes de variación fonética y gramatical susceptibles de ser integrados en la enseñanza del español.

1.1 *Competencias y contenidos sociolingüísticos a través de multiformatos digitales*

Los esfuerzos por vincular las perspectivas sociales del uso de la lengua al ámbito de su adquisición y el aprendizaje se remontan a las descripciones competenciales iniciadas por Hymes (1995 [1972]), Canale (1983) y Bachman (1990). Para el caso concreto del español, contamos ya con estudios sólidos que desde distintas ópticas y niveles de profundización pretenden aplicar los principios de la descripción sociolingüística al ámbito de la enseñanza del español (Moreno-Fernández 2000, 2009, 2010, 2019, 2020; Andión-Herrero 2007, 2008 y 2013; Soler Montes 2008, 2015, 2017, 2020; Andión-Herrero y Casado Fresnillo 2014; Fuertes Gutiérrez, Soler Montes y Klee 2021; Hernández Muñoz, Muñoz-Basols y Soler Montes 2021).

Los contenidos sociolingüísticos también están claramente asociados a las competencias clave del profesorado de lenguas segundas, a la formación, destrezas y actitudes que los docentes deben poseer respecto a la lengua y su enseñanza para ser conscientes de las variedades de uso de la lengua que se enseñan y, a la vez, hacer al alumnado tomar conciencia de esa realidad mediante muestras de lengua variadas (Instituto Cervantes 2012–2018, 13).

Díaz-Campos y Filimonova (2019) describen una serie de pautas para la integración de la sociolingüística en la enseñanza de español apoyadas tanto en el desarrollo curricular como en el acceso a un *input* relevante y diverso. A través de varios ejemplos prácticos con los que se busca convertir la conciencia acerca de la variación de la lengua en conocimiento aplicable, proponen distintas tareas basadas en la introducción de nuevas variedades de la lengua en contextos auténticos que pasan necesariamente por la incorporación de elementos digitales de diverso tipo: archivos de audio, vídeos, textos digitales, recursos web, etc. Por su parte, García Aranda *et al.* (2016) hablan de la “creación de una plataforma multimedia” de base sociolingüística para la enseñanza de este tipo de contenidos a través de recursos digitales de acceso abierto.

En la era de la **sociolingüística digital** (Holmes y Hazen 2013) y de la sociolingüística de las denominadas lenguas digitales, con recorrido y contextos de

uso virtuales (Friedrich y Diniz de Figueiredo 2016), es esperable que la integración de la variación de la lengua se haga a través de medios virtuales que complementen y enriquezcan el modelo de lengua propio de los docentes, el cual se verá ajustado, en su mayor parte, a la lengua estándar correspondiente de su propia variedad lingüística y, en cierta medida, a la variedad lingüística que predomine en el entorno de enseñanza y aprendizaje (Moreno-Fernández 2000 y Andión-Herrero 2007). Moreno-Fernández (2019, 388) insiste en la necesidad de contar con materiales didácticos suficientes para presentar la variación lingüística en el aula, enfatizando cómo “afortunadamente” los medios digitales ponen a disposición del profesorado una amplia variedad de recursos directamente aprovechables para la integración de la diversidad lingüística y el aprendizaje desde una concepción amplia y flexible de la naturaleza de la lengua, en la línea de los avances realizados en el ámbito del diseño instructivo y adelantos digitales en varios formatos: corpus audiovisuales, portales web, MOOC, aplicaciones y otros recursos digitales de reciente aparición que contribuyen al desarrollo y la práctica de la competencia sociolingüística de manera híbrida o virtual (Hernández Muñoz, Muñoz-Basols y Soler Montes 2021).

Por su parte, el Instituto Cervantes, desde sus comienzos en el desarrollo de la enseñanza del español en línea, ha apostado de manera evidente por la integración de contenidos sociolingüísticos explícitos en sus materiales digitales, con el fin de representar la gran diversidad lingüística y cultural del mundo hispanohablante en sus entornos de enseñanza virtual. Desde su aparición, los cursos en línea del *Aula Virtual de Español*, denominados desde 2015 *AVE Global* (De Basterrechea y Juan-Lázaro 2006; Pellerin y Soler Montes 2012; Coto Ordás 2014; García Santa-Cecilia y Juan-Lázaro 2015), han destacado por su tratamiento científico de las variantes lingüísticas y culturales del español de España e Hispanoamérica, desarrollando un programa específico “que incluye de forma rigurosa y sistematizada los diferentes aspectos a tratar respecto a las zonas lingüísticas del español y su distribución en el programa de contenidos de los niveles de AVE” (De Basterrechea y Juan-Lázaro 2005, 10). Para este trabajo se contó con la intervención de un equipo de asesores dirigido por Humberto López Morales, el entonces secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Otros recursos, como los cursos digitales de aprendizaje de español para niños, *¡Hola, amigos!*, creados por el Instituto Cervantes (2011a y 2011b) en colaboración con el Ministerio de Educación de Alberta (Canadá), han sido diseñados para explotar al máximo las posibilidades de la inclusión de contenidos sociolingüísticos digitales en un entorno virtual cuyo hilo conductor, en este caso, está basado en las vivencias de nueve amigos hispanos. Cada uno de ellos representa una variedad del español (estadounidense, mexicana, guatemalteca, salvadoreña, cubana, peruana, chilena, argentina y española)

y sirve como vehículo para la introducción de contenidos sociolingüísticos y culturales de su región de origen.

Los materiales didácticos impresos, manuales y libros de texto para la enseñanza del español también incorporan entre sus páginas referencias directas a contenidos sociolingüísticos, ya sea a través de la introducción de temáticas y personajes de distintos países hispanos, o en secciones relacionadas con la cultura y las costumbres, aunque de manera poco abundante y sin sistematicidad (Cazorla Vivas 2017, 152).

Todo ello son indicadores claros de cómo la necesidad de diversidad curricular y variedad de *input* propia de los materiales didácticos que busquen desarrollar la competencia sociolingüística del alumnado pasa de manera incuestionable por la incorporación de contenidos digitales a través de enfoques híbridos que promuevan una exposición continuada a la diversidad lingüística, la comprensión, el análisis y la reflexión en torno a las distintas variedades en que se constituye la lengua meta y donde coexisten, formando parte de un espacio lingüístico Pluricéntrico, Plurinormativo y Polifónico (PPP) como es el mundo hispánico (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz 2019, 81).

1.2 Inmersión lingüística y competencia sociolingüística

Varios estudios se han dedicado a medir el nivel de conocimientos sociolingüísticos que los docentes de español poseen sobre su propia lengua, sus actitudes hacia las distintas variedades del español, tanto propias como ajenas, y el modelo de lengua que se debe enseñar y evaluar (Andión-Herrero 2013; Bárkányi y Fuertes Gutiérrez 2019; Ortiz-Jiménez 2019). Junto a ellos, también encontramos datos sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística y las opiniones que sobre estos aspectos tienen los aprendientes de español (Achugar y Pessoa 2009; Arteaga y Llorente 2009; Moreno-Fernández 2010). La conexión entre la aceptación positiva y el desarrollo del conocimiento de la diversidad lingüística parece asociarse en todos estos trabajos de manera lógica a las experiencias internacionales tanto de docentes como de sus aprendientes (Regan, Howard y Lemée 2009; Geeslin y Long 2014). Moneris Oliveras (2015), por ejemplo, demuestra cómo existe una conexión directa entre las actitudes positivas hacia la variación lingüística, el nivel de dominio avanzado de español y los viajes de estudio a países de habla hispana de aprendientes universitarios. Este resultado coincide con las teorías de Pettigrew (1998), en las que sostiene que el contacto y la interacción directa con la lengua y cultura de estudio reducen de manera muy significativa los posibles prejuicios del alumnado.

Parece, por tanto, que existe una conexión indisoluble entre el desarrollo de la competencia sociolingüística a partir de cierto nivel avanzado de la adquisición de la lengua, los materiales digitales como soporte clave para

su adquisición en el aula y los viajes de movilidad estudiantil que, de hecho, favorecen experiencias interculturales de inmersión lingüística en el extranjero, imbricadas en un posible “tercer espacio” intermedio e híbrido desde el que los aprendientes de lenguas dialogan y conectan el mundo de la L1 con el mundo de la L2 desde un punto de vista no solo lingüístico, también cultural (Iglesias Casal y Ramos Méndez 2020, 1).

Como se explica más adelante en este capítulo, en nuestro estudio de caso, desplegamos el *input* en multiformato con el objetivo de promover la competencia sociolingüística con actitudes positivas de aceptación de las diferencias de la cultura propia puesta en relación con la riqueza cultural y lingüística del mundo hispano en los cursos de nivel B2/C1. La hipótesis de partida es que la exposición al *input* en inmersión digital sobre situaciones con diversidad de grupos sociales facilita y anticipa la aceptación cultural de la sociedad meta. Otra ventaja es que, debido a su bajo coste, permite llegar a un número mayor de aprendientes que los viajes al extranjero.

El nivel B2 (o avanzado) es además la etapa identificada con el desarrollo lingüístico de los aprendientes en los ámbitos académico y profesional. Poseer un nivel B2 suele ser un requisito imprescindible para la admisión de aprendientes extranjeros en grados universitarios, al considerarse el nivel de entrada estándar (*entrance standard*) (Harsch 2018, 103) en un gran número de países, además de asociarse a programas de prácticas estudiantiles en contextos internacionales y la concesión de becas de movilidad universitaria, como las becas Erasmus+, durante un semestre o un curso académico completo (EACEA 2010; Deygers *et al.* 2018).

2 Estado de la cuestión

2.1 Programas de estudio en el extranjero e intercambios virtuales

Los programas de estudio en el extranjero, conocidos en inglés como *study abroad* (Coleman 2009; Lafford y Isabelli 2019), *education abroad* (Goertler y Schenker 2021) o *year abroad* (Salin, Hall y Hampton 2020), han supuesto una revolución en el ámbito específico de la movilidad universitaria (Lewin 2009; Goertler y Schenker 2021). Las experiencias de inmersión lingüística se han asentado como parte indisoluble del currículum de aprendizaje de lenguas que complementan las enseñanzas de base ofrecidas en distintas instituciones universitarias (Klee 2019), de acuerdo con el modelo *within-program study abroad* (Coleman 2009) común en muchos países de larga tradición en el estudio del español (como Estados Unidos o Reino Unido), y que se han implementado con gran éxito durante décadas. Así, en muchas universidades de estos dos países, un aprendiente de lenguas adquiere las bases de la lengua extranjera de manera intensiva en sus dos primeros años de estudios universitarios, dedica su tercer año para estudiar en contexto de inmersión durante

un semestre o un curso académico completo en una de las regiones donde se habla la lengua que aprende y regresa el cuarto año a su institución de origen para concluir sus estudios con un nivel de lengua superior o avanzado. Este patrón puede variar según los ciclos universitarios, la organización curricular en la institución a la que se acude o las propias experiencias a nivel personal.

Aun reconociéndose en múltiples investigaciones la idoneidad de una estancia en el extranjero, McManus, Mitchell y Tracy-Ventura (2014) revelan que el éxito de cubrir dichas expectativas recae en la resiliencia y en el desempeño de acciones estratégicas, tales como encontrar la forma de contribuir en la comunidad de acogida (por ejemplo, mediante intercambios de conversación) o desarrollando lazos emocionales con alguna persona. Diversos estudios evidencian las dificultades tanto en la adaptación de los aprendientes como en la capacidad del entorno para poder dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje (por ejemplo, la familia que los acoge o la dificultad de entablar relaciones interpersonales), llegando a la conclusión de que no constituye una “fórmula mágica” para dominar una lengua (DeKeyser 2010, 89). Estas barreras pueden ser de diversa índole: personales, económicas, sociales, ideológicas, interpersonales y de interacción; por ejemplo, los aprendientes, al estar en contacto directo con la lengua, a veces no saben muy bien cómo gestionar la interacción con las múltiples variedades de una lengua, la variedad de registros, la visión no compartida de acontecimientos históricos o, incluso, determinadas prácticas culinarias (véase Kinginger 2016, 27).

Las **pedagogías telecolaborativas** simulan el contacto presencial y la interacción con hablantes nativos mediante la creación de conexiones sociales con sus pares de intercambio y la exposición de actitudes y discusiones sobre la identidad social y las variantes lingüísticas de ambas culturas. De hecho, los hablantes de la LE/L2 despiertan su conciencia lingüística sobre la adecuación de sus interacciones y la identidad social de las lenguas en los intercambios reales con nativos, ya sea durante la estancia en el extranjero o en la telecolaboración (Kinginger 2016). Sin duda, son contextos auténticos de intercambio intercultural y lingüístico que, en el caso de los entornos virtuales, constituyen además una base contrastada científicamente para el desarrollo de la competencia digital y habilidades de comunicación intercultural en línea (Hauck *et al.* 2020).

En este escenario, los **intercambios virtuales** (*virtual exchanges*), terminología que en los últimos años parece imponerse a la de telecolaboración (*telecollaboration*) (O’Dowd y O’Rourke 2019), siguen teniendo pendiente su inclusión en el currículo de L2/LE de forma que su implementación en un programa académico no responda únicamente a inquietudes o convicciones en la eficacia de esta metodología de docentes proactivos (O’Dowd 2011). No obstante, se van dando pasos en la buena dirección; por ejemplo, la Comisión Europea y EACEA (2020) han desarrollado las siguientes credenciales digitales para reconocer el valor curricular y experiencial de

aprendientes participantes y docentes expertos en moderar, dinamizar y conceptualizar los intercambios virtuales en torno al proyecto Erasmus+ (Helm y Van der Velden 2021): “*Erasmus+ Virtual Exchange. Debate Exchange. Participant*” y “*Erasmus+ Virtual Exchange. TEPS (Transnational Exchange Projects) for experienced practitioners. Trainer*”. Asimismo, contamos con proyectos de gran relevancia en el ámbito de la telecolaboración, como *EVOLVE, Evidence-Validated Online Learning through Virtual Exchange* (Jager et al. 2021) y *EVALUATE, Evaluating the Impact of Virtual Exchange on Initial Teacher Education: A European Policy Experiment* (The EVALUATE Group 2019).

Sin embargo, los intercambios virtuales por sí mismos no pueden proponerse como un agente del cambio, dado que solamente serán eficaces según el ambiente de aprendizaje en el que tengan lugar (Jager, Kurek y O'Rourke 2016, 5). La calidad del intercambio comunicativo en estos contextos virtuales resulta determinante. Así Devlieger y Goossens (2007) y el grupo de investigación de Van den Branden (citados en Müller-Hartman 2016) hacen referencia a tres aspectos a modo de círculos concéntricos: el círculo exterior y más amplio representa el medio seguro donde se invita a los aprendientes a correr riesgos; el círculo del centro simboliza las tareas significativas y desafiantes que los aprendientes tienen que llevar a cabo; y el tercero y central lo ocupa el docente, que brinda apoyo interactivo y sirve de guía al aprendiente. Con esta orientación de trabajo, González-Lloret y Ortega (2014) comentan que la mediación de las nuevas tecnologías actúa como facilitadora de una metodología basada en el aprendizaje mediante tareas, ya que reduce la ansiedad de los aprendientes al fracaso y aumenta la motivación para asumir riesgos y la creatividad en la realización de las tareas y, por tanto, también en lograr los objetivos de aprendizaje que, por ejemplo, pueden manifestarse en la elaboración de un producto audiovisual.

Cabe preguntarse entonces cómo se puede diseñar un entorno de aprendizaje para el desarrollo de la competencia sociolingüística en el nivel asociado al uso independiente de la lengua (nivel B2 en adelante). La situación de excepcionalidad provocada por la COVID-19 en 2020, que desembocó en una búsqueda de alternativas de inmersión en la lengua ante la imposibilidad de viajar, tuvo como resultado un aumento de lo que aquí llamamos **Inmersión Lingüística Digital (ILD)**, que se desarrolló de manera variable en numerosas instituciones para paliar los efectos a nivel educativo de la pandemia.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, una buena selección de *input* multiformato en un curso orientado a explorar los contenidos sociolingüísticos de manera explícita y que incluya además sesiones de inmersión lingüística telecolaborativa constituye una fórmula con dos elementos de éxito para el diseño y la implementación de este tipo de programas. No obstante, la pregunta que surge es si esto resulta suficiente, cuando no equiparable,

al desarrollo lingüístico en una inmersión de carácter presencial. Tal como mostramos a continuación, el ambiente de interacción asíncrona que se crea en un entorno virtual de aprendizaje, enriquecido con los dos elementos citados, permite vertebrar el currículo de los encuentros virtuales y exponer a los aprendientes a las reflexiones, experiencias y opiniones sobre contenidos sociolingüísticos, hecho que desemboca en el desarrollo de su identidad social en la lengua meta.

2.2 Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) (Virtual Learning Environments, VLE)

Desde el comienzo del siglo XXI, las tecnologías digitales han dibujado una sociedad en constante evolución y transformación en la que las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC), del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y del empoderamiento y la participación (TEP) requieren de adaptación, creatividad y experimentación por parte de los profesionales del sector educativo con el objetivo de aprovechar su potencial (Juan-Lázaro 2017). Las ventajas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida resultan innegables, desde el fomento de la autonomía del aprendiente tanto a partir del uso sistemático del material digital (Juan-Lázaro 2001, 2010, 2016; Martos y Teruel 2018) o la integración de la telecolaboración en el currículo y programas de estudios (Little 2016; Kannan y Munday 2018), pasando por la atención a la diversidad (De Basterrechea y Juan-Lázaro 2006; Kampylis, Punie y Devine 2016; Redecker 2020), hasta más recientemente afirmaciones como las de Munday, quien percibe cómo los “contextos virtuales de aprendizaje” (comúnmente denominados Entornos Virtuales de Aprendizaje, EVA o, por sus siglas en inglés, VLE, *Virtual Learning Environment*) pueden ser “una opción incluso más idónea” (2018, 537) que una clase presencial. Para demostrar esta afirmación, Munday (2018) cita, por ejemplo, que los factores afectivos como la ansiedad o la timidez ante la necesidad de interactuar influyen en que el índice de participación de estos aprendientes resulte mayor en contextos no presenciales (véase el Capítulo 6 de este volumen). Esta investigadora valora positivamente innovaciones tecnológicas, como la incorporación de vídeos y audios en los foros de discusión o la posibilidad de mantener conversaciones en las redes con hablantes nativos del mundo exterior en el aula de español de manera relativamente sencilla. En la misma línea, Navarro Serrano y Juan-Lázaro (2017) muestran cómo se multiplican las posibilidades de interacción entre pares y con el tutor en un proyecto de investigación en acción en el Instituto Cervantes de Belo Horizonte (Brasil) en la modalidad semipresencial, en el que también se destaca cómo los aprendientes adquieren, paulatinamente y de forma natural y espontánea, un papel más activo en el aula digital en la que se convirtió la red social Facebook (sobre interacción, véase el capítulo 7 de este volumen). El entorno virtual en

el que se desarrolló combinaba tres ejes —los materiales didácticos digitales *AVE Global*, clases presenciales por videoconferencias grupales y un entorno dinámico desarrollado en la red social Facebook que permitió generar dinámicas de comunicación atractivas desde el punto de vista del usuario— al conectar la experiencia de aprendizaje con la dimensión personal (hay que tener en cuenta que Facebook es una de las redes más utilizadas en Brasil).

Según Navarro Serrano y Juan-Lázaro (2017), este tipo de ecosistemas conlleva una experiencia significativa y participativa de aprendizaje combinando adecuadamente los diferentes elementos representados en la Figura 10.1. En la propuesta que presentamos a continuación se enriquece esa interacción entre los tres elementos con un programa centrado en el desarrollo de la competencia sociolingüística e intercultural. En este sentido, consideramos, al igual que desde diferentes proyectos y organismos internacionales (Kampylis, Punie y Devine 2016; Kluzer y Pujol 2018; UNESCO 2019), que las prácticas docentes se encaminan hacia un rediseño de las aulas físicas y el aprendizaje presencial para incorporar las tecnologías digitales. Esta transformación también debe hacerse extensiva al rediseño de los modelos pedagógicos en línea, semipresenciales o bimodales como clave para la transformación digital en la educación (Juan-Lázaro y Alejaldre 2020). De esta forma, podremos hacer una traslación plena (espacio y entorno de aprendizaje) y hablar de la inmersión digital en entornos virtuales enriquecidos.



FIGURA 10.1 Esquema de elementos principales en el curso de aprendizaje semipresencial en el Instituto Cervantes de Belo Horizonte. Fuente: adaptado de Navarro Serrano y Juan-Lázaro (2017).

A la hora de conceptualizar la propuesta que ahora presentamos, se han tenido en cuenta los aspectos principales de los programas de movilidad y se han minimizado los puntos más débiles. Para ello se ha puesto énfasis en: 1) los **intercambios virtuales** en los cuales el foco se encuentra en el diálogo establecido entre personas en tiempo real en el que los participantes aprenden unos de otros (Comisión Europea y EACEA 2020), 2) la **selección de *input* y el diseño de material didáctico digital** que fomenten la reflexión sobre los aspectos sociolingüísticos en español LE/L2 y que conlleven el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y 3) **propuestas de interacciones** en el seno del grupo con el tutor conductores, en última instancia, a reflexionar y comentar los aspectos que contrastan o se comparten entre ambas culturas, así como apoyar el sentimiento de pertenencia al grupo de referencia y a multiplicar las posibilidades de interacción espontánea entre pares. Estos elementos vertebran el diseño de la experiencia de aprendizaje en inmersión lingüística digital como parte del entorno virtual de aprendizaje. En la Figura 10.2 se representan estos elementos bajo el acrónimo ILD (Inmersión Lingüística Digital, o *Digital Language Immersion, DLI*, en inglés), cuya elaboración se ha diseñado teniendo como referentes los marcos europeos sobre competencia digital como el *DigCompEdu* (Redecker 2020) y el *DigCompOrg* (Kampylis, Punie y Devine 2016).

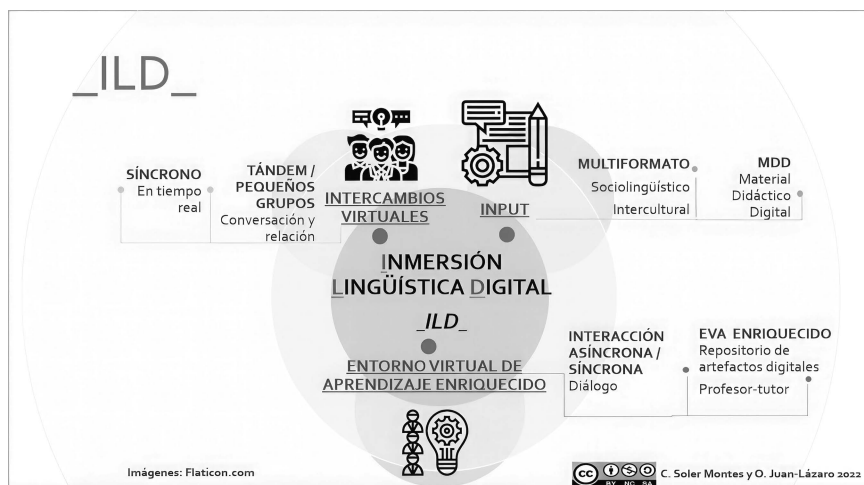


FIGURA 10.2 Infografía de elementos principales de la Inmersión Lingüística Digital (ILD). Fuente: elaboración propia. Imágenes: flaticon.com.

3 Investigación, diseño curricular y prácticas docentes

A continuación, analizamos el proceso de creación, diseño y tutorización de un curso que reúne la adquisición de la competencia sociolingüística e

intercultural como parte de una experiencia de inmersión en un entorno virtual de aprendizaje. Aportamos los resultados del análisis de un proyecto pedagógico universitario en el que se sustituyó la experiencia presencial de inmersión en países hispanohablantes que los aprendientes realizan durante su año en el extranjero (*year abroad*) por un curso virtual de aprendizaje de la lengua a través de contenidos sociolingüísticos y la reflexión intercultural, enriquecido con elementos telecolaborativos y proyectos transmedia (Scolari 2018), a modo de réplica de la experiencia de aprendizaje en inmersión.

Nuestro objetivo es explorar caminos hacia la **ILD** y comprobar su efectividad, al extender la comunicación más allá del momento síncrono, examinando otras formas expresivas e intercambios que ayuden a los aprendientes a interactuar de manera virtual a la vez que se sumergen en la lengua, la cultura y en la interacción mediada por tecnología. Entendemos la **ILD** como una experiencia de adquisición de una lengua segunda o extranjera en la que la participación, relación, aprendizaje y negociación discursiva ayuda a la construcción de la identidad social de los aprendientes en la lengua de intercambio. Esta experiencia está basada en **tres pilares**: 1) **intercambios virtuales en pares y en pequeños grupos** con hablantes de la lengua meta, 2) una **selección de *input* multiformato y material didáctico** digital en torno a un currículo de contenidos sociolingüísticos e interculturales y 3) un **entorno virtual de aprendizaje en el que se fomentan las interacciones asíncronas** y en redes favoreciendo el **diseño de artefactos transmedia** en la cultura meta. El resultado es un ecosistema en un entorno virtual enriquecido en el que el diálogo asíncrono y síncrono avanza en la construcción de la competencia comunicativa de nivel avanzado a través de contenidos sociolingüísticos e interculturales.

Nuestro análisis, basado en las prácticas docentes y el diseño curricular a través de una mirada interdisciplinaria incluye entre sus dimensiones la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, la sociolingüística, las tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas segundas, la enseñanza en línea y el diseño instructivo.

El estudio de caso se basa en la experiencia llevada a cabo dentro del Grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Edimburgo (Reino Unido). Este programa cuenta con las estancias en el extranjero como parte de su plan curricular con la particularidad de que se trata de un componente obligatorio de al menos un semestre de duración. Junto a esta experiencia, y para asegurar un seguimiento apropiado y mayor comunicación con el alumnado de español durante su año en el extranjero obligatorio, se decidió crear un curso en línea de carácter anual que todos los aprendientes deben seguir durante su tercer año. Estos cursos se diseñaron a partir de un formato común en el entorno virtual Blackboard durante el año 2018 y empezaron a ofrecerse a partir del curso académico 2018/2019, como una asignatura más que se

curso de manera asíncrona desde los distintos lugares en los que los aprendientes pasan su año de inmersión lingüística.

Para el caso del español, se decidió diseñar un curso que explorara los contenidos sociolingüísticos de la lengua, desarrollando a la vez contenidos lingüísticos explícitos y estrategias de comprensión escrita y oral y expresión escrita de ámbito académico de nivel C1, junto con componentes para la reflexión individual y compartida en torno a temas interculturales, tan presentes durante un año de estudios en el extranjero. Este curso virtual tal como fue diseñado en un principio, como herramienta de seguimiento e interacción de aprendientes a distancia y lugar de reflexión sobre la lengua y puesta en común de experiencias y anécdotas de viaje, estaba compuesto de cuatro unidades de trabajo que se iban completando de manera continua desde septiembre hasta abril. Su estructura contaba con vídeos, lecturas, actividades autocorregibles, así como con dos actividades interactivas de reflexión a través de foros moderados por un tutor: un foro dedicado a la reflexión sociolingüística y otro foro dedicado a la reflexión intercultural. El curso además se evaluaba a través de un ensayo final asociado a la temática del curso.

Este curso funcionó tal como estaba planificado originalmente durante los años académicos 2018/2019 y 2019/2020. Tras la pandemia de la COVID-19 en marzo de 2020 y la cancelación de la movilidad estudiantil y el año en el extranjero durante el curso 2020/2021, el programa para el tercer año de estudios en español se vio reducido a una sola posibilidad, la de transformar el curso de español en línea que ofrecíamos a través del entorno virtual de aprendizaje que ya estaba en marcha y reforzarlo para convertirlo en una experiencia de inmersión digital que garantizara la continuidad de la adquisición de la lengua a nivel C1, la reflexión intercultural y un conocimiento auténtico y avanzado de la cultura y la sociedades hispánicas.

El punto de partida consistió en enriquecer (Dillenbourg, Schneider y Syn-teta 2002) nuestro curso para asegurar una experiencia de aprendizaje intercultural de calidad desde sus casas para los 119 aprendientes del tercer año del grado en español.

Entre las medidas concretas tomadas para ampliar la experiencia de inmersión digital de nuestros aprendientes se pusieron en marcha las siguientes (Tabla 10.1).

El análisis de los datos tras concluir el curso académico 2020/2021 muestra el funcionamiento del entorno de inmersión lingüística y el número de horas reales de trabajo de los aprendientes a lo largo del año. La media del número de horas de trabajo en el EVA fue de 62,24 horas por aprendiente (aproximadamente unas tres horas de dedicación por semana lectiva del curso académico 2020/2021), lo que significa un aumento del 90% con respecto a las horas dedicadas por los aprendientes del curso académico anterior, 2019/2020, que trabajaron una media de 32,68 horas (equivalente a una hora y media de trabajo por semana lectiva).

TABLA 10.1 Medidas de enriquecimiento del curso en línea que conformaron la experiencia de inmersión lingüística digital en 2020/2021.

2019/2020	2020/2021
<p>Curso asíncrono de español en línea de 20 créditos ofrecido en el entorno virtual de aprendizaje (EVA):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos sociolingüísticos divididos en cuatro unidades de trabajo • Ensayo final <p>Inmersión lingüística: Experiencia de inmersión lingüística a través de programas de movilidad internacional mediante intercambios de movilidad estudiantil Erasmus+ o similares en el extranjero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidad estudiar en el extranjero • Modalidad trabajar en el extranjero 	<p>Inmersión lingüística digital:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clases síncronas semanales para la práctica de la expresión oral en grupo • Grupos de lectura tutorizados • Sustitución de los créditos Erasmus+ por ensayos de investigación supervisados • Programa de tándem conversacional con universidades españolas • Tarea Erasmus+: proyecto de grupo telecolaborativo con aprendientes del Grado de Traducción de la Universidad de Granada

Junto a estas horas de carácter asíncrono centradas en el aprendizaje autónomo, contacto con el *input* multiformato (escrito, oral, audiovisual, mediado), realización de actividades de autoaprendizaje e interacción en los foros de cada unidad del curso, los planes de enriquecimiento de la experiencia de inmersión digital supusieron un total de 78 de horas de trabajo síncrono añadidas con respecto a años anteriores, lo cual representó un total de 140 horas de trabajo en tiempo real computadas de la manera siguiente (Tabla 10.2):

TABLA 10.2 N.º de horas de trabajo en inmersión lingüística digital.

Trabajo en entorno virtual de aprendizaje (EVA)	Reuniones de coordinación	Tutorización de ensayos	Clases síncronas	Grupo de lectura	e-Tándem	Tarea Erasmus+
62	4	4	30	10	20	10

A esto habría que añadir el tiempo dedicado a la realización de tareas, actividades, ensayos, lectura y preparación de clases a lo largo del curso académico y realizado fuera del entorno virtual de aprendizaje o del horario lectivo asíncrono que podría llegar a estimarse en 300 horas más de trabajo.

Analizando con más detenimiento las horas de trabajo en el entorno virtual podemos ver en la Figura 10.3 que los aprendientes del curso académico 2020/2021 que trabajaron en el contexto de la inmersión lingüística

digital mostraron patrones de conexión más ordenados potenciando el trabajo durante los días laborables, de manera más equilibrada con respecto a las distintas fechas de entrega de tareas y actividades o el final del plazo de realización de las unidades que componían el curso, que son los viernes o domingos.

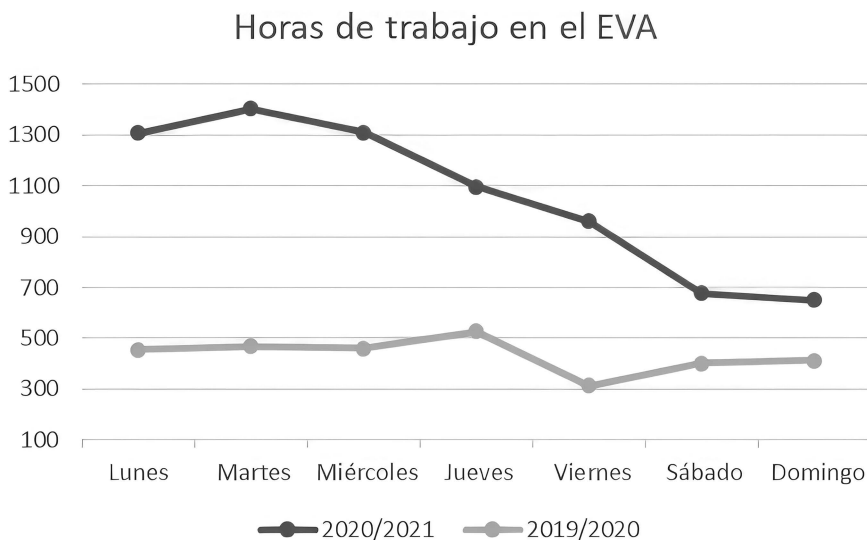


FIGURA 10.3 Horas de trabajo en el EVA por curso académico ($n = 119$).

Estos datos indican cómo la interacción en la comunicación asíncrona ha ayudado al desarrollo de la competencia de autorregulación con una dedicación sistemática y responsable.

Otro elemento importante para validar el éxito del formato elegido y la capacidad tanto de aprendientes como de docentes de sacar el máximo rendimiento del entorno virtual y de la interacción digital asíncrona es analizar el volumen de la actividad de los foros en los que durante las unidades 1, 2 y 3 del curso se realizaban dos actividades de reflexión y de interacción escrita moderadas por un tutor. Los temas de los foros del curso intentaban captar y ejemplificar esa doble vertiente sociolingüística e intercultural que servía de trasfondo al diseño de todos los materiales y contenidos como se muestra en los títulos de los foros:

Unidad 1:

Foro 1: *Mi dialecto y yo*

Foro 2: *Anécdotas y malentendidos interculturales*

Unidad 2:

Foro 1: *Cazando acentos*

Foro 2: *¿Español neutro?*

Unidad 3:

Foro 1: *Cultura con mayúsculas*

Foro 2: *Mi cultura, tu cultura*

Los datos de participación en las actividades de foro también son reveladores y muestran del esfuerzo y motivación de aprendientes y tutores para aumentar la interacción escrita y la reflexión compartida con respecto a años anteriores: el número de interacciones escritas ascendió de 1086 (o 11 de media por usuario) en 2019/2020 a 1670 (o 14 de media por usuario) en 2020/2021. La curva de participación en los foros del curso emprende una dirección opuesta en 2020/2021 a la de 2019/2020, incrementando la interacción escrita en la unidad 3 del curso un 13% con respecto a unidades anteriores, mientras que los datos de participación en los foros del curso 2019/2020 muestran cómo la tendencia baja en un 21% (Figura 10.4).

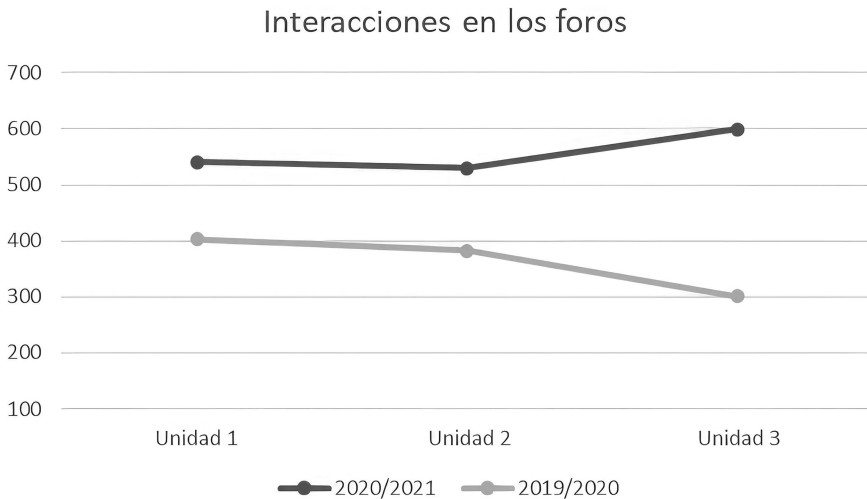


FIGURA 10.4 N.º de interacciones en los foros por curso académico ($n = 119$).

En relación con el interés de los aprendientes a la hora de elegir un tema para el trabajo final del curso que hay que entregar tras la realización de la unidad 4, también se detectó un cambio de patrón con respecto a años anteriores que indica un mayor interés por temas complejos abordados de forma

más académica de tipo cultural o sociolingüístico (fenómenos de variación lingüística, historia de la literatura, arte) que se alejan de temas más clásicos, accesibles o arquetípicos, de carácter sociocultural, es decir, más propios de contextos de inmersión real (gastronomía, fiestas populares, personajes famosos, tradiciones).

Tras el análisis de los distintos temas propuestos para la elaboración de los ensayos resulta evidente observar un cambio de tendencia en la siguiente Figura 10.5.

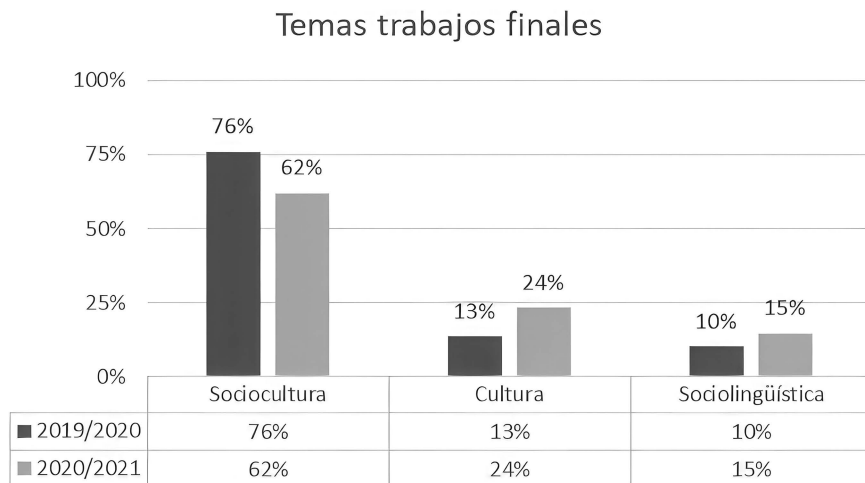


FIGURA 10.5 Porcentajes de selección de temas para la realización del trabajo final del curso ($n = 119$).

Los ensayos de carácter más sociocultural centrados en la música, la gastronomía, las fiestas o las tradiciones hispanas, que constituían el 76% del total en los aprendientes de 2019/2020, se ampliaron en 2020/2021 con ensayos de tipo cultural (narrativa, poesía, pintura, arquitectura) y sociolingüístico (fenómenos de variación fonética, léxica o gramatical del español, contacto de lenguas, descripción dialectal de distintas regiones hispanas) que, a pesar de requerir mayor esfuerzo investigador por tener que basarse en fuentes más especializadas, representaron un 39% del total. Una posible explicación de este cambio es que se vieron reforzados muy probablemente por los contenidos trabajados en ese año por primera vez de manera sincrónica tanto en las clases semanales de lengua y cultura como en la tarea Erasmus+ realizada de manera telecolaborativa con aprendientes de la Universidad de Granada sobre un tema relacionado con la sociolingüística hispánica.

La evaluación del curso y de la experiencia en general fue muy positiva por parte del alumnado. En el cuestionario de evaluación administrado al final del curso se valoraron por encima de los 4 puntos en una escala de 5

(siendo el 1 el más negativo y el 5 el más positivo) los siguientes aspectos: organización del curso (4,4), cumplimiento en los objetivos del curso (4), información y claridad del EVA (4,1), materiales del curso (4,1), carga de trabajo (4,1), ritmo de trabajo (4,4), métodos de evaluación (4), facilidad de manejo del EVA (4,6). La valoración global de las respuestas fue de 3,9 puntos sobre 5.

Desde el punto de vista cualitativo, en relación con la evaluación del curso, y tras el análisis de sus comentarios a partir de una categorización previa de las respuestas, se hace referencia a los aspectos clave de la inmersión lingüística digital considerados el mayor número de veces como altamente positivos por los aprendientes:

Aspectos mejor valorados del curso

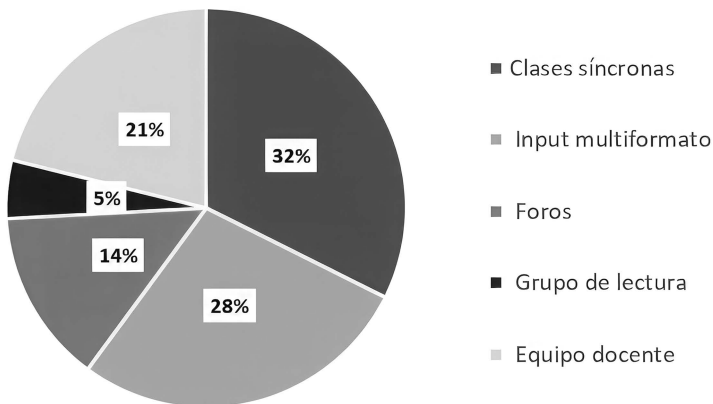


FIGURA 10.6 Aspectos mejor valorados del curso.

Vemos como, entre los elementos mejor valorados, se destaca el componente síncrono, más concretamente las clases (32%), así como los contenidos sociolingüísticos e interculturales (21%) y la labor del equipo docente (21%). La dimensión asíncrona del curso, representada por los foros (14%) e *input* multiformato (7%), también se destaca en varias ocasiones de manera positiva. Por último, la participación en el tándem lingüístico y la tarea Erasmus+ organizada en colaboración con la Universidad de Granada se evaluaron también de manera positiva en formularios administrados en distintos momentos del curso académico. La evaluación general de la experiencia por parte del alumnado también puso de relieve áreas de mejora y ciertos aspectos negativos relacionados con un contexto social e institucional adverso, especialmente a nivel de la comunicación de medidas de contingencia e implementación de restricciones a lo largo del año, la sensación de falta de apoyo institucional, y la modificación de los criterios de evaluación del

nivel de competencia lingüística, plazos de entrega y extensiones, así como una esperada frustración de exceptivas ante la aventura del viaje de estudios aplazado de manera indefinida.

4 Conclusión y futuras líneas de investigación

Son tres las conclusiones principales de nuestro estudio. En primer lugar, cabría destacar que es posible implementar una experiencia de inmersión lingüística por medios virtuales, a la que nos hemos referido como **ILD** en este trabajo, con el fin de proveer una experiencia de aprendizaje enriquecida de la lengua. En segundo lugar, se puede afirmar que la **ILD**, tal como ha sido planificada en este proyecto de investigación en acción, funciona, representa un número de horas de trabajo superior al de cursos y experiencias previas y es evaluada positivamente por los aprendientes que la han experimentado. En tercer lugar, es importante señalar que el desarrollo de la **competencia sociolingüística** y el trabajo de contenidos sociolingüísticos de la lengua se puede llevar a cabo en formatos digitales de manera exitosa, compensando así la dimensión del uso real de la lengua que los aprendientes pueden llegar a adquirir en programa de estudios en el extranjero.

Como ya sabemos, el desarrollo de la competencia sociolingüística se relaciona con niveles avanzados de una lengua, a partir de un B2, según el MCER (Council of Europe 2020). Su adquisición se asocia a contextos de inmersión, como las experiencias de estudios en el extranjero, la inmersión académica con asignaturas que se imparten íntegramente en la lengua meta y, como hemos propuesto en esta investigación, a través de la inmersión lingüística digital, para la que apuntamos el acrónimo **ILD**. Atendiendo a nuestra investigación, el enfoque **ILD** se sustenta en tres pilares: 1) **intercambios virtuales**, 2) selección de **input multiformato** y material didáctico digital y 3) un **entorno virtual de aprendizaje** que favorezca las **interacciones asíncronas** y el diseño de **artefectos transmedia** en la lengua meta.

En la investigación llevada a cabo en la Universidad de Edimburgo contrastando los datos entre los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021, se observa que los aprendientes duplicaron su tiempo de dedicación al curso, gracias al enriquecimiento de los materiales puestos a su disposición. Los aprendientes también siguieron patrones de trabajo más ordenados en el transcurso de la semana y valoraron positivamente el ritmo de trabajo. El **input**, junto a los materiales didácticos digitales, ocupa un lugar prominente (28%) entre los cinco elementos destacados por los aprendientes en la valoración final de la experiencia. Teniendo en cuenta este dato, el hecho de que se haya aumentado la presencia de recursos en diferentes formatos ha sido un factor determinante para captar la atención y fomentar la motivación de los aprendientes. Los encuentros síncronos, es decir, en tiempo real (clases

de conversación, e-tándem y otros intercambios virtuales disponibles), son el único elemento que supera la valoración de los aprendientes con un 32%, junto al ascenso de las interacciones en los foros y la curva creciente que demuestra el aumento de la participación de los aprendientes hacia la mitad del curso (tendencia opuesta en el caso de los datos del curso anterior).

Por último, consideramos que los intercambios virtuales en torno a la elaboración de productos finales poseen un impacto muy positivo y que han ayudado enormemente a iniciar a los aprendientes en investigaciones en torno a la sociolingüística del español. El curso académico 2020/2021 pasará a la historia por ser el año en el que la situación de emergencia sanitaria propiciada por la pandemia de la COVID-19 conllevó el rediseño de nuevos escenarios en el ámbito educativo internacional. En el contexto de la enseñanza de lenguas, con el esfuerzo y creatividad de docentes y expertos en diseño de modalidades de aprendizaje en entornos tecnológicos, y con la dedicación y el entusiasmo de los aprendientes por aprovechar nuevas oportunidades, fue posible dar forma y pilotar un programa de inmersión lingüística digital.

No obstante, se plantean dos importantes retos para el futuro que a su vez conforman futuras líneas de investigación dentro de este ámbito. El primer reto se dibuja prometedor: la ampliación de este escenario diseñado totalmente en línea a un escenario híbrido o semipresencial, donde, por ejemplo, los encuentros síncronos entre los aprendientes universitarios y los docentes dejen de ser en línea para pasar a ser en clases presenciales, mientras que, de manera paralela, se mantengan los intercambios virtuales con aprendientes de otras universidades en países hispanohablantes. El EVA enriquecido y el protagonismo cedido a los aprendientes en la creación de productos transmedia seguiría teniendo el mismo papel preponderante como espacio de aprendizaje. El segundo reto implica a las instituciones responsables de articular dentro de sus currículos cursos ILD que faciliten la inmersión en la lengua meta a los aprendientes que no cuentan con posibilidades de desplazarse hasta el lugar en el que se habla la lengua y rediseñar los programas de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta los resultados aquí presentados antes de los viajes de estudio, ya que parece previsible que se puedan anticipar aspectos de índole sociolingüística e intercultural que permitirían mejorar las percepciones de los aprendientes hacia la(s) cultura(s) de la lengua meta.

Para terminar, queremos apuntar que si bien este estudio de caso se enmarca dentro de un contexto universitario concreto, tanto la propuesta didáctica como la metodología y la filosofía de la inmersión lingüística digital utilizada se pueden extrapolar a otros ámbitos académicos (enseñanza reglada, formación profesional, formación continua de adultos, programas de hablantes de herencia) y a otras lenguas extranjeras, hecho que permite ampliar el alcance del concepto ILD en base a futuras investigaciones tanto de carácter teórico como experimental.

5 Lecturas adicionales comentadas

Hernández Muñoz, N., J. Muñoz-Basols y C. Soler Montes. 2021. *La diversidad del español y su enseñanza*. Londres y Nueva York: Routledge.

La diversidad del español y su enseñanza es la primera publicación concebida para reflexionar sobre la diversidad de la lengua desde un punto de vista crítico, interdisciplinario, institucional, aplicado e internacional. El análisis de doce lecturas y de una detallada guía de explotación didáctica potencian la adquisición de conocimientos sobre la lengua y desvelan la complejidad de la investigación sobre las variedades del español.

Juan-Lázaro, O. y L. Alejandre Biel. 2020. *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. Madrid: enClave-ELE/UDIMA.

Esta obra tiene como objetivo proporcionar los anclajes para construir la competencia pedagógica digital del docente, presentando los principales marcos conceptuales internacionales y revisando los presupuestos teóricos sobre los que se asienta la sociedad líquida y digital. Se contextualiza con propuestas prácticas para guiar a los aprendientes en la construcción de su competencia digital en el aula de ELE.

Bibliografía

- Achugar, M. y S. Pessoa. 2009. "Power and Place: Language Attitudes Towards Spanish in a Bilingual Academic Community in Southwest Texas". *Spanish in Context* 6 (2): 199–223. <https://doi.org/10.1075/sic.6.2.03ach>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 2012. *Performance Descriptors for Language Learners*. Alexandria: ACTFL. <https://www.actfl.org/>.
- Andión-Herrero, M. A. 2007. "Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE". *ELUA* 21: 21–33. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2007.21.02>.
- . 2008. "Modelo, estándar y norma . . . conceptos imprescindibles en el español L2/LE". *RESLA* 21: 9–26.
- . 2013. "Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes". *Signos. Estudios de Lingüística* 46 (82): 155–189. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>.
- Andión-Herrero, M. A. y C. Casado Fresnillo. 2014. *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: Editorial UNED.
- Arteaga, D. y L. Llorente. 2009. *Spanish as an International Language Implications for Teachers and Learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bachman, L. 1990 [1995]. "Habilidad lingüística comunicativa". En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. M. Llobera, 105–129. Madrid: Edelsa.
- Bárkányi, Z. y M. Fuertes Gutiérrez. 2019. "Dialectal Variation and Spanish Language Teaching (SLT): Perspectives from the United Kingdom". *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2): 199–216. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676980>.
- Canale, M. 1983 [1995]. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. M. Llobera, 63–83. Madrid: Edelsa.

- Cazorla Vivas, C. 2017. “Manuales ELE A1 y variedades del español: presencia, ausencia y didáctica”. En *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, eds. E. Balmaseda, F. García y M. Martínez, 193–205. La Rioja: Fundación San Millán de la Cogolla/ASELE.
- Coleman, J. 2009. “Study Abroad and SLA: Defining Goals and Variables”. En *Sprachlehrforschung: Theorie und Empire, Festschrift für Rudiger Grotjahn*, eds. A. Berndt y K. Kleppin, 181–196. Fráncfort: Peter Lang.
- Comisión Europea y EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). 2020. *Erasmus+ Virtual Exchange. Intercultural Learning Experiences: 2018–2019 Achievements*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Coto Ordás, V. 2014. “El Aula Virtual del Español: modelo de «buenas prácticas» para la enseñanza de segundas lenguas a través de Internet”. *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* 26. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Estrasburgo: Council of Europe.
- De Basterrechea, J. P. y O. Juan-Lázaro. 2005. “Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE”. En *FIAPE, I Congreso internacional: el español, lengua de futuro*, eds. J. M. Izquierdo, O. Juan-Lázaro, J. P. de Basterrechea, M. Alonso, R. Prieto, A. Mochón, H. Lim *et al.*, s.p. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- . 2006. “La integración de las TIC en la actividad docente: el Aula Virtual de Español”. En *Monográficos MarcoELE* 10: 21–32.
- DeKeyser, R. 2010. “Monitoring Processes in Spanish as a Second Language during a Study Abroad Program”. *Foreign Language Annals* 43 (1): 80–92. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01061.x>
- Devlieger, M. y G. Goossens. 2007. “An Assessment Tool for the Evaluation of Teacher Practice in Powerful Task-Based Language Learning Environments”. En *Tasks in Action. Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective*, eds. K. Van den Branden, K. Van Gorp y M. Verhelst, 92–130. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Deygers, B., B. Zeidler, D. Vilcu y C. Hamnes Carlsen. 2018. “One Framework to Unite Them All? Use of the CEFR in European University Entrance Policies”. *Language Assessment Quarterly* 15 (1): 3–15. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1261350>.
- Díaz-Campos, M. y V. Filimonova. 2019. “Sociolingüística [Sociolinguistics]”. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 362–376. Londres y Nueva York: Routledge.
- Dillenbourg, P., D. K. Schneider y P. Synteta. 2002. “Virtual Learning Environments”. En *Proceedings of the 3rd Hellenic Conference “Information & Communication Technologies in Education”*, ed. A. Dimitracopoulou, 3–18. Atenas: Kastaniotis Editions.
- EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). 2010. *Focus on Higher Education in Europe*. Brussels: EACEA.
- The EVALUATE Group. 2019. *Sumario ejecutivo: Principales conclusiones del proyecto de investigación de la política europea EVALUATE sobre los efectos del intercambio virtual en la fase inicial de formación de docentes*. Research-publishing.net.

- Friedrich, P. y E. H. Diniz de Figueiredo, eds. 2016. *The Sociolinguistics of Digital Englishes*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Fuertes Gutiérrez, M., C. Soler Montes y C. A. Klee. 2021. "Applied Sociolinguistics in Spanish Language Teaching [Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español]". *Journal of Spanish Language Teaching* 8 (2): 105–113.
- García Aranda, M. A., M. Alvar Ezquerro, P. Nuño Álvarez, C. Cazorla Vivas y C. Arribas Jiménez. 2016. *El diccionario como herramienta en el aprendizaje/enseñanza de lenguas. Creación de una plataforma multimedia*. Madrid: E-Prints Complutense.
- García Santa-Cecilia, Á. y O. Juan-Lázaro. 2015. "La enseñanza del español en línea en el Instituto Cervantes: nuevas respuestas a la demanda de 'aprendizaje móvil' ". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, 245–263. Madrid: Instituto Cervantes.
- Geeslin, K. L. y A. Y. Long. 2014. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Goertler, S. y T. Schenker. 2021. *From Study Abroad to Education Abroad. Language Proficiency, Intercultural Competence and Diversity*. Londres y Nueva York: Routledge.
- González-Lloret, M. y L. Ortega. 2014. "Towards Technology-Mediated TBLT. An Introduction". En *Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*, eds. M. González-Lloret y L. Ortega, 1–22. Ámsterdam: John Benjamins.
- Harsch, C. 2018. "How Suitable is the CEFR for Setting University Entrance Standards?" *Language Assessment Quarterly* 15 (1): 102–108. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1420793>.
- Hauck, M., A. Müller-Hartmann, B. Rienties y J. Rogaten. 2020. "Approaches to Researching Digital-Pedagogical Competence Development in VE-Based Teacher Education". *Journal of Virtual Exchange* 3 (SI), 5–35. <https://doi.org/10.21827/jve.3.36082>.
- Helm, F. y B. Van der Velden, B. 2021. *Erasmus+ Virtual Exchange: Intercultural Learning Experiences: 2020 Impact Report*. Estrasburgo: European Education and Culture Executive Agency, European Commission, Publications Office of the European Union.
- Hernández Muñoz, N., J. Muñoz-Basols y C. Soler Montes. 2021. *La diversidad del español y su enseñanza*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Holmes, J. y K. Hazen, eds. 2013. *Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide*. Vol. 5. Somerset: Wiley.
- Hymes, D. H. 1995 [1972]. "Acerca de la competencia comunicativa". En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. M. Llobera, 27–47. Madrid: Edelsa.
- Iglesias Casal, I. y C. Ramos Méndez. 2020. "Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2". *Journal of Spanish Language Teaching* 7 (2): 89–98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- . 2011a. "Material didáctico ELE en la plataforma AVE. ¡Hola, amigos! Nuevo curso de español para niños y jóvenes". En *Memoria 2010–2011 del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- . 2011b. *¡Hola, amigos! 8 de marzo de 2011* (video). <https://videos.cervantes.es/hola-amigos/>.

- . 2012–2018. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jager, S., M. Kurek y B. O'Rourke. 2016. "New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Introduction". En *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*, eds. S. Jager, M. Kurek y B. O'Rourke, 1–15. Research-publishing.net.
- Jager, S., H. Peng, J. Albá Duran y G. A. Oggel. 2021. *Virtual Exchange as Innovative Practice across Europe: Awareness and Use in Higher Education. EVOLVE Project Monitoring Study 2020*. <http://hdl.handle.net/11370/80666684-9024-466a-9968-d13b335cfb6a>.
- Juan-Lázaro, O. 2001. *La red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- . 2010. "Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante". *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español* 25: 4–11.
- . 2016. "La tecnología en el aula y fuera del aula: actitudes y valoraciones del profesor en la integración del Aula Virtual de Español, AVE. Hacia propuestas de mejora continua y renovación". *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* 28: 1–35.
- . 2017. "Marco para la transformación digital en el aula de ELE". En *Manual del profesor de ELE*, eds. A. M.^a Cestero Mancera e I. Penadés Martínez, 811–864. Alcalá: Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá.
- Juan-Lázaro, O. y L. Alejaldre Biel. 2020. *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. Madrid: enClave-ELE y UDIMA.
- Kampylis, P., Y. Punie y J. Devine. 2016. *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Kannan, J. y P. Munday. 2018. "New Trends in Second Language Learning and Teaching through the Lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 76: 13–30.
- Kinginger, C. 2016. "Telecollaboration and Student Mobility for Language Learning". En *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*, eds. S. Jager, M. Kurek y B. O'Rourke, 19–29. Research-publishing.net.
- Klee, C. A. 2019. "Aprendizaje por contenidos e inmersión lingüística [Content-Based Learning and Language Immersion]". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 491–504. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kluzer, S. y L. Pujol. 2018. *DigComp into Action: Get Inspired, Make It Happen. A User Guide to the European Digital Competence Framework*. eds. S. Carretero, Y. Punie, R. Vuorikari, M. Cabrera y W. Okeeffe. Luxemburgo: EUR 29115 EN. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Lafford, B. A. y C. A. Isabelli. 2019. "Programas de estudio en el extranjero [Study Abroad programs]". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds.

- J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 505–518. Londres y Nueva York: Routledge.
- Lewin, R. ed. 2009. *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Little, D. 2016. “Learner Autonomy and Telecollaborative Language Learning”. En *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*, eds. S. Jager, M. Kurek y B. O’Rourke, 45–55. Research-publishing.net.
- Martos, F. y M. J. Teruel. 2018. “Plataformas virtuales en ELE: análisis y evolución del Aula Virtual de Español (AVE), según creencias de su profesorado”. *MarcoELE* 26: 1–16.
- McManus, K., R. Mitchell y N. Tracy-Ventura. 2014. “Understanding Insertion and Integration in a Study Abroad Context: The Case of English-Speaking Sojourners in France”. *Revue française de linguistique appliquée* 2 (2): 97–116. <http://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/370164>.
- Mitchell, R. y N. Tracy-Ventura. 2016. “Language Learning by Anglophones During Residence Abroad: The Contribution of Quality in Social Relationships”. Paper presented at the American Association for Applied Linguistics, Orlando, FL, March.
- Monerri Oliveras, L. 2015. *Spanish Dialectal Variation in the Foreign Language Classroom: Students’ Attitudes, Instructors’ Beliefs and Teaching Practices, and Treatment of Variation in Textbooks*. Tesis doctoral, Universidad de Alberta.
- Moreno-Fernández, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- . 2009. *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.
- . 2010. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- . 2019. “Dialectología [Dialectology]”. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 377–390. Londres y Nueva York: Routledge.
- . 2020. *Variedades de la lengua española*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Müller-Hartmann, A. 2016. “A Task is a Task is a Task . . . or is It? Researching Telecollaborative Teacher Competence Development—The Need for More Qualitative Research”. En *Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*, eds. S. Jager, M. Kurek y B. O’Rourke, 31–43. Research-publishing.net.
- Munday, P. 2018. “Contextos Virtuales para el aprendizaje”. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 491–504. Londres y Nueva York: Routledge.
- Muñoz-Basols, J. y N. Hernández Muñoz. 2019. “El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica”. *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2): 79–95.
- Navarro Serrano, P. y O. Juan-Lázaro. 2017. “Las redes sociales como herramienta para la creación de identidad de grupo, gestión de aula y dinamización de los cursos en línea AVE, Aula Virtual de Español, del Instituto Cervantes”. En *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*, ed. C. Pastor Villalba. Madrid: Instituto Cervantes.

- O'Dowd, R. 2011. "Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to the Core of Foreign Language Education?" *Language Teaching* 44 (3): 368–380. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000194>.
- O'Dowd, R. y B. O'Rourke. 2019. "New Developments in Virtual Exchange for Foreign Language Education". *Language Learning & Technology* 23 (3): 1–7. <https://doi.org/10125/44690>.
- Ortiz-Jiménez, M. 2019. "Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales". *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2): 182–198. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668634>.
- Pellerin, M. y C. Soler Montes. 2012. "Using the Spanish Online Resource *Aula Virtual de Español* (AVE) to Promote a Blended Teaching Approach in High School Spanish Language Classrooms". *Canadian Journal of Learning and Technology* 38 (1): 1–22. <https://doi.org/10.21432/T2GW22>.
- Pettigrew, T. F. 1998. "Intergroup Contact Theory". *Annual Review of Psychology* 49 (1): 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>.
- Redecker, C. 2020. *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Regan, V., M. Howard, e I. Lemée. 2009. *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study abroad Context*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Salin, S., D. Hall y C. Hampton, eds. 2020. *Perspectives on the Year Abroad: A Selection of Papers from YAC2018*. Research-publishing.net.
- Scolari, C. A. 2018. *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Soler Montes, C. 2008. "Evaluación y variación lingüística: la dimensión diatópica de la lengua en la certificación de la competencia de Español Lengua Extranjera". *Monográficos MarcoELE* 7: 122–136.
- . 2015. "El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico". En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, eds. Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez, 1237–1244. Madrid: Universidad Carlos III/ASELE.
- . 2017. "La variación gramatical y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado en el contexto del español como lengua extranjera". En *La adquisición del sistema verbal del español: Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera*, ed. M. C. Ainciburu, 235–266. Frankfurt: Peter Lang.
- . 2020. "Tiempo, aspecto y aprendizaje basado en datos: Consideraciones para la enseñanza del pretérito perfecto compuesto en español". *MarcoELE* 31: 91–118.
- UNESCO. 2019. *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO (versión 3)*. París: UNESCO.