

Nuevas vías para fomentar la competencia comunicativa intercultural crítica: la realidad virtual

CLAUDIA QUEVEDO-WEBB

CÉSAR ENRIQUE HOYOS ÁLVAREZ

MARÍA JESÚS BARROS GARCÍA (CORRESPONDING AUTHOR)

Northwestern University, USA

Received: 2025-04-16 / Accepted: 2025-06-12

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.33552>

Porta Linguarum ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: El presente trabajo aborda los resultados obtenidos a partir del uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural crítica de aprendices de español como lengua adicional. En concreto, nos centraremos en el impacto que tiene en el aprendizaje la implementación de planes docentes que incorporan actividades con realidad virtual (RV). La RV ha sido definida como una herramienta tecnológica que proporciona experiencias similares a las de la vida real, a través de un contexto de inmersión virtual con componente visual y auditivo (Smart et al., 2007; Schott y Marshall, 2018). La investigación ha demostrado que esta ilusión de estar en un lugar físico tiene beneficios cognitivos que repercuten en la motivación y reducen los niveles de ansiedad (Mills, 2021; Trasher, 2022). Sin embargo, pocas investigaciones han abordado el uso de RV en la enseñanza-aprendizaje de lenguas desde el campo de la pedagogía crítica. Basaremos las conclusiones de este trabajo en los resultados de un estudio realizado en la primavera de 2024 en una institución de educación superior estadounidense, en la que participaron estudiantes con un nivel intermedio (B1, según el Marco Común Europeo de Referencia) de español.

Palabras clave: realidad virtual, competencia comunicativa intercultural, pedagogías críticas, enseñanza de lenguas, español.

New ways to foster critical intercultural communicative competence: virtual reality

ABSTRACT: This paper addresses the results obtained from the use of new technologies in the development of the critical intercultural communicative competence of learners of Spanish as an additional language. Specifically, we will focus on the impact of implementing lesson plans that incorporate activities with virtual reality (VR). VR has been defined as a technological tool that provides experiences similar to real life through a virtual immersion context with visual and auditory components (Smart et al., 2007; Schott and Marshall, 2018). Research has shown that this illusion of being in a physical place has cognitive benefits that affect motivation and reduce anxiety levels (Mills, 2021; Trasher, 2022). However, few studies have addressed the use of VR in language teaching and learning from a critical pedagogy perspective. The conclusions of this paper will be based on the results of a study conducted in the spring of 2024 at an institution of higher education in the United States, with Spanish learners at the intermediate level (B1, according to the Common European Framework of Reference) participating.

Keywords: Virtual reality, intercultural communicative competence, critical pedagogies, language teaching, Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua adicional. En concreto, presentaremos los resultados obtenidos a partir de un estudio que empleó herramientas de realidad virtual (RV) en planes docentes destinados a fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) desde una perspectiva crítica. Con este estudio, pretendemos dar respuesta a las siguientes dos preguntas de investigación: (1) ¿Qué opinan les¹ aprendices sobre el uso de la RV en el aula de español?; y (2) ¿Qué efecto tiene la implementación de planes docentes que incluyen actividades con RV en el desarrollo de su CCI crítica?

Participaron en el estudio un total de cuarenta y cinco (N=45) estudiantes de español de nivel intermedio, quienes se involucraron en una serie de actividades destinadas a expandir su repertorio cultural y a hacerles reflexionar sobre diversos aspectos de la historia del mundo hispanohablante. En concreto, los planes docentes diseñados para este estudio giraron en torno a la Guerra Civil Española. Por lo general, este es un tema que, de base, es complejo y difícil de abordar, pero esta dificultad se acentúa cuando se trabaja con aprendices de español de niveles inferiores al avanzado y que pertenecen a una población que no suele tener conocimiento previo sobre este conflicto bélico ni conexión emocional con él. Fue precisamente este hecho el que llevó al grupo investigador a idear formas de trabajar con este tema desde una perspectiva crítica y a través de herramientas que facilitarían una mejor comprensión de lo que la Guerra Civil Española supuso y todavía supone para la población española. La capacidad de inmersión proporcionada por la realidad virtual fue la vía elegida para solventar esa complejidad. Esta herramienta les transportaría al corazón de un lugar histórico, de manera que pudieran ser testigos de primera mano de las consecuencias de la guerra y comprender el impacto que esta tuvo en una región particular de España. En suma, aprovechamos el poder inmersivo de la RV para generar una conexión emocional en nuestros estudiantes, que fomentara una comprensión crítica del conflicto. Este innovador enfoque trasciende los límites tradicionales del salón de clase, especialmente notables cuando la lengua no se aprende en inmersión, y ayuda a expandir las perspectivas históricas de los estudiantes generando un compromiso emocional con el tema. Al acercarlos a la historia, nuestro objetivo fue crear una experiencia de aprendizaje significativa que resonara más con ellos.

En la próxima sección (Sección 2) llevaremos a cabo una revisión bibliográfica del concepto de CCI y la realidad virtual en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. A continuación (Sección 3), proporcionaremos información sobre los participantes en el estudio, el plan docente diseñado y el tipo de análisis realizado. La siguiente sección (Sección 4) expondrá los resultados del análisis de datos, seguidos por una discusión de los mismos y las conclusiones del trabajo (Sección 5). Finalmente, indicaremos las limitaciones del proyecto y futuras líneas de investigación (Sección 7).

¹ En este trabajo hacemos uso del neomorfema “-e” para evitar el empleo del género masculino cuando se habla de grupos mixtos, así como para reconocer y respetar la diversidad de género, incluyendo a personas no binarias.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. La competencia comunicativa intercultural: hacia una perspectiva crítica

El rol de la cultura en el ámbito lingüístico ha ido evolucionando a lo largo de los años, así como lo ha hecho el propio objetivo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Barros y Van Esch, 2006). Desde las primeras propuestas realizadas por Hymes, (1972), Canale y Swain (1980) y Van Ek (1986), hasta propuestas más actuales de organismos como el *American Association of the Teaching of Foreign Languages* (2017), se ha ido evolucionando de una competencia cultural fundamentalmente descriptiva o explicativa a una competencia analítica, reflexiva, que permite pensar en el diálogo con otras personas, y que entiende la lengua como un componente indisoluble de la cultura. En este sentido, una de las contribuciones más influyentes ha sido la de Byram (1997, 2009, 2012), quien propuso la noción de *competencia comunicativa intercultural* (CCI), definida como la habilidad de entender culturas, incluyendo la propia, y usar esta habilidad para comunicarse con éxito con personas de otras culturas. Esta propuesta atiende a la necesidad de adquirir conocimientos sobre la lengua y cultura metas, pero también de desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos globales, capaces de relativizar y de involucrarse en intercambios comunicativos con grupos diferentes de forma equitativa, respetuosa y eficaz.

Sin embargo, en las últimas dos décadas, el giro hacia el multilingüismo como foco de estudio en la lingüística aplicada (Ortega, 2019; May, 2019) ha generado que se problematice la noción de CCI en la enseñanza de lenguas adicionales (Díaz y Dasli, 2017). Este cuestionamiento surge debido a que la concepción tradicional de la CCI tiende a asumir una visión restrictiva de la comunicación, especialmente en contextos bilingües y multilingües (Holliday, 2011). En concreto, la interculturalidad se ha interpretado desde una óptica monolingüe, sin considerar los entornos multilingües, las prácticas lingüísticas fluidas e identidades transnacionales de los que interactúan en una comunidad. Además, la enseñanza del componente cultural ha tendido a ignorar sus dimensiones sociopolíticas, simbólicas e históricas, lo que ha limitado una comprensión más crítica y contextualizada del uso de los idiomas y, por ende, su relación con la(s) cultura(s) (Leeman, 2018; Holguín Mendoza y Sánchez Walker, 2023; Lado y Del Valle, 2022; Fuller y Leeman, 2020).

Asimismo, los enfoques tradicionales han carecido de una evaluación (auto)crítica sobre cómo se desarrollan y reproducen actitudes e ideologías en el aprendizaje de lenguas. Algunos estudios han evidenciado esta problemática al demostrar que, por ejemplo, el aprendizaje de español como segunda lengua en Estados Unidos suele estar enmarcado dentro de discursos que presentan el idioma como un capital económico, es decir, como una herramienta de movilidad social y profesional (Schwartz, 2014). No obstante, estos mismos discursos tienden a desvalorizar el bilingüismo y capital cultural de los hablantes de herencia o de las personas latinas nacidas en Estados Unidos, percibiéndolo como una deficiencia (Rosa y Flores, 2017). Esta contradicción refleja cómo las ideologías lingüísticas hegemónicas están profundamente arraigadas en discursos racializados (Flores y Rosa, 2019) y capitalistas (Osborn, 2022), así como en estándares normativos del lenguaje que perpetúan inequidades en los cursos de lenguas, afectando de manera desproporcionada a estudiantes procedentes de comunidades vulnerables.

Frente a estas limitaciones han surgido diversas propuestas pedagógicas que abogan por una implementación más crítica de la CCI, como las propuestas de Quan (2021) y de Anya (2021), las cuales parten de Freire (1970) para redefinir la enseñanza de lenguas, enfatizando la importancia de incorporar procesos de autorreflexión y de desarrollar las habilidades de pensamiento crítico. Con estos nuevos modelos se busca interrogar y cuestionar las actitudes e ideologías subyacentes en el proceso de aprendizaje, fomentando una comprensión más matizada y contextualizada de las lenguas y de las comunidades que las utilizan por medio del estudio de la historia, la sociopolítica y las estructuras de poder que subyacen en el uso del lenguaje (Randolph, 2017; Leeman, 2018; Anya, 2021).

2.2. La realidad virtual en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Mientras los enfoques críticos están redefiniendo el campo de la enseñanza de lenguas, otro ámbito que ha cobrado fuerza en las últimas décadas es el de la tecnología. Una de las herramientas que ha ganado mayor popularidad recientemente es la realidad virtual (RV), la cual provee al usuario una experiencia inmersiva en un ambiente virtual físico y auditivo (Schott y Marshall, 2018: 843). Lin y Lan (2015) recopilan los resultados de trabajos realizados desde el año 2004 en los que se ha implementado RV para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Dichos resultados demuestran que los entornos virtuales aumentan la autonomía en el proceso de aprendizaje, reducen la ansiedad, aumentan la creatividad y la participación de los aprendices, su involucración en las tareas y la capacidad de negociación (Lin y Lan, 2015: 493). No obstante, los autores consideran que más estudios son necesarios, especialmente en cuanto a la enseñanza de lenguas con fines específicos, la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales, el papel del profesorado en el mundo virtual y las decisiones en cuanto al diseño de materiales pedagógicos para este entorno.

Estudios realizados en los últimos años (Song, 2019; Shadiev, Wang y Huang, 2020; Mills, 2021) han explorado el uso de la RV para promover la enseñanza de la cultura, con un énfasis particular en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. De acuerdo a Song (2019: 87-88), los dos mayores beneficios del uso de la RV son: (1) que permite experimentar situaciones reales desde el aula; y (2) que hace accesibles oportunidades culturales que, de otra manera, serían inaccesibles para la mayoría de los aprendices. Por tanto, la autora concluye que el uso de esta tecnología puede ayudar a democratizar las experiencias de aprendizaje. Por su parte, Shadiev, Wang y Huang (2020) realizan uno de los primeros estudios empíricos donde se evalúa el impacto de la RV en la evolución de la CCI de los participantes. Sus resultados muestran los efectos positivos de esta herramienta: aumenta la sensación de presencia e inmersión, ya que los participantes sienten que el entorno explorado es auténtico y, con ello, aumenta la adquisición de conocimientos culturales, el entusiasmo, la motivación, el interés y el nivel de atención. Además, el estudio demostró que los participantes habían desarrollado una actitud positiva y curiosa hacia la cultura meta. Finalmente, el trabajo de Mills (2021) muestra cómo el diseño de una plataforma de RV altamente contextualizada y culturalmente inmersiva puede aumentar el nivel de involucración de los aprendices en las clases de lenguas.

3. MÉTODOS

3.1. Participantes

El reclutamiento de participantes para este estudio se llevó a cabo en un curso para aprendices de español de nivel intermedio, impartido en el año 2024 en una universidad privada en Estados Unidos. Al inicio del curso se informó sobre los objetivos del proyecto y el tipo de actividades que realizarían. Las personas que decidieron participar firmaron un formulario de consentimiento, y se les dio la opción de abandonar el estudio en cualquier momento y sin ningún tipo de repercusión. No hubo compensación económica ni académica para los participantes.

La muestra final quedó constituida por un total de cuarenta y cinco ($N=45$) participantes, con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años (edad media=19.6 años, $SD=1.09$). El 76% de participantes tenía el inglés como lengua materna exclusiva, mientras que el 24% restante combinaba el inglés con otras lenguas, incluyendo el farsi, el español, el hindi, el francés, el suajili, el amhárico y el gujarati.

De los cuarenta y cinco participantes, dieciséis constituyeron el grupo de control ($n=16$, 7 mujeres y 9 hombres), y veintinueve formaron parte del grupo experimental ($n=29$, 13 mujeres, 16 hombres). El objetivo de tener un grupo de control era poder comparar los resultados de la experiencia docente con los resultados del grupo experimental, ya que el grupo de control no haría uso de la realidad virtual, mientras que el grupo experimental sí.

3.2. Plan docente

Como se adelantó en la introducción a este trabajo, el plan docente diseñado para nuestro proyecto buscaba explorar la Guerra Civil Española desde una perspectiva crítica y permitir a los estudiantes aprender sobre la historia reciente de España de forma experimental. Nuestro objetivo era proporcionar una experiencia de aprendizaje más significativa que facilitara una mejor comprensión de este evento histórico. En última instancia queríamos identificar los potenciales aspectos positivos y retos derivados del uso de la realidad virtual en el aula de español como lengua adicional.

Con este propósito se trabajó en la creación de diferentes actividades multimodales que involucraban lecturas, visionado de películas y vídeos, investigación y ejercicios de reflexión para hacer dentro y fuera del aula. A través del trabajo con diferentes modalidades, todos los grupos examinarían críticamente el impacto de la Guerra Civil Española en la historia del país, de la lengua y de la sociedad actual.

Para tomar decisiones en cuanto a los aspectos logísticos y tecnológicos, contamos con el apoyo del equipo que conforma el *IT Media & Technology Innovation* y el *WCAS Media and Design Studio* de la universidad, con quienes se decidió hacer uso de las gafas Meta Quest 3 para visualizar un vídeo de 360 grados grabado en la montaña La Picota, en Cantabria (España). El vídeo tiene una duración de cuatro minutos y en él aparece un hombre que habla sobre la región y muestra diferentes lugares, incluyendo los restos de unas trincheras de la Guerra Civil Española. Al ponerse las gafas de RV los miembros del grupo experimental participarían en una visualización inmersiva que les permitiría contro-

lar qué veían y moverse por el terreno. Por su parte, los miembros del grupo de control visualizarían el mismo vídeo, pero con un formato en 180 grados. El objetivo del uso de las gafas de RV era proporcionar a los miembros del grupo experimental la impresión de estar físicamente en el lugar, y comparar esta experiencia con la del grupo de control. En las siguientes imágenes podemos ver un clip del vídeo de 360 grados (Figura 1) y de un momento de su visualización por parte de los miembros del grupo experimental (Figura 2).



Figura 1. *Clip del vídeo de 360 grados*



Figura 2. *Parte del grupo experimental realizando la visualización del vídeo de 360 grados con gafas de realidad virtual en el laboratorio de la universidad*

De forma previa a la visualización, ambos grupos participaron en una serie de actividades preparatorias que les ayudaría a entender mejor el tema, así como a analizar y discutir el vídeo. Entre estas actividades se encontraba la realización de una pequeña investigación sobre la Guerra Civil Española, sobre Cantabria y sobre cómo se había visto afectada esta región durante la guerra. Tras la visualización, los dos grupos completaron una tarea final en la que respondieron preguntas de comprensión que les invitaban a reflexionar sobre aspectos informativos vistos en el vídeo.

Otra de las actividades del plan docente consistió en el análisis de un segmento de la película *Madres paralelas*, de Pedro Almodóvar (2021), película que veían en su totalidad como parte del curso. En el segmento seleccionado, las protagonistas hablan sobre las fosas comunes en las que están enterradas víctimas de la Guerra Civil Española. A partir de esta escena se abordó la Ley de Memoria Histórica y se pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre la postura de las protagonistas con respecto a esta ley, y decidieran con cuál de las dos posturas se identificaban más. Otro elemento de conexión entre la película *Madres paralelas* y la Guerra Civil Española que los estudiantes tuvieron que investigar fue el siguiente: en la película, uno de los personajes trabaja en una compañía de teatro representando la obra “Doña Rosita la soltera o el lenguaje de las flores”, escrita en 1935 por el escritor Federico García Lorca. En grupos, los estudiantes tuvieron que dar respuesta a preguntas sobre este autor, incluyendo las causas de su muerte. Esta forma de trabajo permitió abordar el conflicto bélico y sus consecuencias históricas y contemporáneas desde distintos ángulos y a través de materiales diversos y personalidades de referencia en la cultura española.

La siguiente porción del plan docente se centraba en políticas lingüísticas y el análisis crítico de la relación entre las lenguas y la identidad de una persona. Para ello, se leyeron dos artículos: uno sobre la represión lingüística durante el franquismo, y otro sobre la conexión entre el inglés y el concepto de identidad estadounidense. Tras realizar estas lecturas, los dos grupos tenían que publicar en un muro virtual colaborativo su respuesta a las siguientes dos preguntas: ¿Crees que en cada nación debería hablarse una sola lengua? Y ¿qué consecuencias tienen las políticas lingüísticas basadas en la idea de que en cada país debe usarse una sola lengua?

El último ejercicio del plan docente llevó el trabajo con la historia y sus retos al propio terreno de los estudiantes, relacionándolo con su experiencia inmediata. Para ello, se les pidió que pensarán en un acontecimiento histórico que les pareciera especialmente importante para la historia de su ciudad, región o país de origen, y que explicaran brevemente el porqué. Después debían presentar este evento en clase y reflexionar sobre su relevancia en la actualidad a nivel político, social y/o económico.

3.3. Análisis de datos

Por medio de dos análisis temáticos reflexivos, basados en las pautas de Braun y Clarke (2022), el equipo investigador examinó temáticamente y de forma independiente los datos recogidos a partir de dos herramientas utilizadas en el proyecto: (1) las respuestas a un cuestionario de salida con preguntas sobre la experiencia de los participantes con las diferentes actividades del plan docente; y (2) las reflexiones publicadas en el muro virtual colaborativo.

Para llevar a cabo el análisis, cada uno de los tres codificadores se familiarizó con los datos a través de una lectura profunda y detallada. A continuación, cada codificador identificó ideas iniciales relacionadas con (1) el uso de la realidad virtual y (2) la adquisición de componentes vinculados a la competencia comunicativa intercultural crítica. Se empleó un enfoque de codificación tanto inductivo como deductivo, aplicando etiquetas a fragmentos de datos relevantes y clasificando estos códigos según su significado explícito e implícito. Cada codificador participó en este proceso de forma individual, y las diferencias fueron discutidas colaborativamente para perfeccionar el sistema de codificación y mejorar la coherencia ana-

lítica. Posteriormente se generaron temas iniciales al agrupar códigos que reflejaban patrones de significado compartidos, construyendo una narrativa analítica que respondiera a nuestras dos preguntas de investigación. En la fase de desarrollo y revisión de temas se volvieron a revisar los datos para garantizar que cada tema representara de manera precisa las respuestas de los participantes, realizando ajustes según fuera necesario. Por medio de este proceso, se identificaron los temas que serán expuestos en la próxima sección.

4. RESULTADOS

4.1. Opiniones sobre el uso de la RV en el plan docente

Una vez finalizada la experiencia con el plan docente diseñado para este estudio, el grupo experimental recibió un cuestionario donde se le preguntaba por su experiencia involucrándose con la RV. Este cuestionario estaba destinado a responder a nuestra primera pregunta de investigación: ¿Qué opinan los aprendices sobre el uso de la RV en el aula? Veintiún participantes ($n=21$) acabaron de cumplimentar este cuestionario, por lo que solo este número de respuestas será tenido en cuenta para esta parte del análisis temático. Los tres temas encontrados en las respuestas al cuestionario y el porcentaje de aparición de esos temas se resumen a continuación, aportando ejemplos ilustrativos de la muestra.

4.1.1. Tema 1. Opiniones positivas sobre la experiencia usando RV

El 95,2% de los participantes valoró como positiva la experiencia usando RV, como ilustra la cita en el ejemplo (1), de donde podemos inferir que la participante disfrutó de la idea de “salir de la clase” y “aplicar” lo aprendido de forma práctica:

(1) *I thought it was fun and easy to use. It was a good way to get out of the classroom and apply our learning.* [Me pareció que fue divertido y fácil de utilizar. Fue una buena forma de salir de la clase y aplicar nuestro aprendizaje.]²

4.1.2. Tema 2. Percepciones sobre el impacto de la RV en el aprendizaje de español

Un 62% de participantes consideró que la experiencia con RV había fomentado su aprendizaje de español, alegando una serie de argumentos para justificar esta opinión, como en el siguiente ejemplo (2), donde se menciona una conexión más personal con la lengua:

(2) *I think it has enhanced the content of this class as it gave students the chance to engage with language at a personal level.* [Yo creo que ha fomentado el aprendizaje del contenido de esta clase porque ha dado a los estudiantes la oportunidad de involucrarse con la lengua a nivel personal.]

² Los participantes tenían la opción de escribir sus respuestas en inglés o en español. Para aquellas respuestas en inglés, proporcionamos la traducción al español.

Sin embargo, un 19% de los participantes opinó que la experiencia había tenido un impacto negativo en su aprendizaje, como se observa en el ejemplo (3), donde se menciona la dificultad para poder concentrarse mientras estaban realizando la visualización de RV:

(3) *I think the use of VR technology has hindered my learning experience. I found myself very distracted and I found it hard to focus. Throughout the experience, I had really just wanted to be cara a cara.* [Creo que el uso de RV ha empeorado mi experiencia de aprendizaje. Me sentí muy distraída y me pareció difícil concentrarme. Durante la experiencia quería verdaderamente estar cara a cara.]

El porcentaje restante consideró que la experiencia no había mejorado ni perjudicado su aprendizaje, como ilustra el ejemplo (4), donde el participante menciona que la experiencia fue simplemente interesante:

(4) *It was an interesting experience. I can't say it was particularly better or worse than any sort of traditional learning.* [Fue una experiencia interesante. No puedo decir que fuera particularmente mejor o peor que cualquier otro tipo de aprendizaje tradicional.]

4.1.3. Tema 3. Sensación de presencia o inmersión usando RV

A pesar de que el cuestionario de salida no incluía ninguna pregunta explícita sobre este tema, un 14,3% de los participantes reportó haber sentido una sensación de inmersión o presencia real a través de la experiencia con RV, con los consecuentes beneficios de esto para su aprendizaje, como ilustra el siguiente ejemplo (5):

(5) *I thought that I learned from getting to see the place visually in a way that felt like I was there which increased my ability to identify social and political factors that underlie language use.* [Creo que aprendí al poder ver el lugar visualmente de una manera que me hizo sentir como si estuviera allí, lo que aumentó mi capacidad para identificar los factores sociales y políticos que subyacen al uso de la lengua.]

4.2. Percepciones sobre la contribución del plan docente al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural crítica

Para contestar la segunda pregunta de investigación de este estudio (¿Qué efecto tiene la implementación de planes docentes que incluyen actividades con RV en el desarrollo de su CCI crítica?), el equipo investigador utilizó dos sets de datos: (1) las respuestas de los participantes a un cuestionario con preguntas sobre la contribución del plan docente a su adquisición de conocimientos sobre ideologías lingüísticas y otros saberes históricos, culturales y sociopolíticos conectados al lenguaje; y (2) las reflexiones compartidas en un muro virtual colaborativo. Por limitaciones de espacio, expondremos a continuación solo los resultados obtenidos con la primera herramienta, la cual fue completada por treinta participantes (N=30: n=21 del grupo experimental y n=9 del grupo de control).

4.2.1. Tema 1. Conocimientos históricos

Un 53% total de participantes de ambos grupos (47,5% del grupo experimental y 66,7% del grupo de control) respondió que la experiencia había sido beneficiosa para su adquisición de conocimientos de tipo histórico, como puede observarse en el ejemplo (6). En él, la participante realiza una reflexión crítica acerca de diferentes componentes del plan docente, incluyendo la RV, el artículo sobre políticas lingüísticas en la época de Franco, y la Ley de Memoria Histórica en la película *Madres paralelas*. Asimismo, la participante relaciona estos temas con los efectos que el pasado tiene en el presente de España.

(6) *The VR allowed me to feel more engaged with the land in Spain, so I think I was able to learn about the Spanish Civil War in a tangible way. The article talking about Franco only allowing Spanish to be spoken was interesting to me as well. Hearing about the ways people tried to preserve their language in secret helped me understand the level of fear people had. It also made me think about the way the Spanish civil war impacts people today; for example, in the movie Madres Paralelas, I saw how recovering the bodies of those killed in the war was really important for Spanish families. I always think it's good to hear from people affected by an event and to see the site of the event because it helps me to connect more emotionally to the event.* [La RV me ha permitido sentirme más conectada con la tierra de España así que creo que pude aprender sobre la Guerra Civil Española de forma más tangible. El artículo que hablaba sobre cómo Franco solamente permitía que se hablara español fue interesante para mí también. Escuchar las maneras en las que la gente intentaba preservar sus lenguas en secreto me ayudó a comprender el nivel de miedo que la gente tenía. También me hizo pensar sobre las maneras en las que la Guerra Civil Española impacta a las personas hoy en día; por ejemplo, en la película *Madres paralelas*, vi cómo recuperar los cuerpos de aquellas personas asesinadas en la guerra era muy importante para las familias españolas. Yo siempre creo que es bueno escuchar a las personas afectadas por un evento y ver el lugar del evento porque me ayuda a conectar más emocionalmente con el evento.]

Por su lado, un 47% de participantes (43% del grupo experimental, 33,3% del grupo de control) no percibió que la experiencia hubiera contribuido a su aprendizaje de conocimientos históricos. No obstante, un análisis pormenorizado de estas respuestas muestra que, en su mayoría, se enfocaron en valorar únicamente lo aprendido tras la visualización del vídeo, en lugar de considerar el plan docente en su totalidad, como ilustra el ejemplo (7):

(7) *Not entirely because I feel like the video focused on some historical aspects and the geography of the land, not really historical memory.* [No completamente porque siento que el video se centraba en algunos aspectos históricos y la geografía del lugar, pero no en la memoria histórica].

Por último, un 9,5% de participantes del grupo experimental no respondió verdaderamente a la pregunta, sino que comentaron otras cuestiones, como en el caso del ejemplo (8), donde el participante únicamente habló del aspecto inmersivo de la experiencia:

(8) *I enjoyed the 3D aspect.* [Disfruté del componente de 3D.]

Por tanto, consideramos que debido a cuestiones metodológicas que abordaremos en la sección 6 de este trabajo, el análisis de los resultados obtenidos a partir del cuestionario de salida debe tomarse con cautela.

4.2.2. Tema 2. Conocimientos sociopolíticos y culturales que afectan al uso de las lenguas

El segundo tema obtenido del análisis tiene que ver con la percepción de los participantes sobre su adquisición de conocimientos sociopolíticos y culturales vinculados al uso de lenguas. Un 43,3% de participantes (43% del grupo experimental y 44,5% del de control) respondió que la experiencia con este proyecto había contribuido a su aprendizaje de este tipo de conocimientos. Puede verse un ejemplo ilustrativo en (9), donde se habla de lo que puede ocurrir cuando solamente se utiliza una lengua en un lugar específico y se excluyen otras. Además, el participante hace un juicio de valor sobre esta práctica, caracterizándola como problemática:

(9) *Yes, it did. It helped me to better understand issues with only having one language commonly used in a place and the exclusion of languages and how that can be negative.* [Sí, me ayudó a comprender mejor los problemas que tiene tener una lengua común usada en un lugar y la exclusión de otras lenguas y cómo esto puede ser negativo.]

El 56,7% restante de los participantes (57% del grupo experimental y 55,5% del de control) no consideró que su participación en el proyecto fomentara este tipo de aprendizaje, alegando razones como las que vemos en (10), las cuales están nuevamente más enfocadas en cuestiones específicas del trabajo con el vídeo, en lugar de en la valoración del plan docente completo:

(10) *Not really as I was more focused on trying to just understand the Spanish.* [La verdad es que no porque estaba más centrada en intentar comprender el español.]

4.2.3. Tema 3. Conocimiento del concepto una lengua-una nación

El último tema observado en el cuestionario está relacionado con las percepciones de los participantes con respecto al impacto del plan docente en su aprendizaje del concepto una lengua-una nación, es decir, si la experiencia les ayudó a entender la idea de que cada nación debe tener una única lengua oficial, idea que suele ir en detrimento de las lenguas minoritarias o indígenas que coexistan en el mismo territorio geográfico. Un 57% de participantes (47,5% del grupo experimental y 78,8% del grupo de control) consideró que la experiencia había contribuido a su comprensión crítica de este conocimiento, como en el ejemplo (11), cuyo autor es capaz de relacionar el concepto una lengua-una nación con el pasado histórico de España y con las consecuencias que la represión lingüística tiene para sus habitantes:

(11) *There was a section in the article about the one-language policy in Spain where people talked about losing the ability to write in their language because they could not learn it in*

school. This means that this language has only been preserved orally. This made me think about the importance of practicing languages and the way languages are tied to remembering cultural heritages and histories. [Había una sección en el artículo sobre la política de una lengua en España donde las personas hablaban sobre cómo perdieron la habilidad de escribir en sus lenguas porque no podían aprender en la escuela. Esto significa que esta lengua solo se ha preservado de forma oral. Esto me hizo pensar en la importancia de practicar las lenguas y cómo las lenguas están atadas a la memoria de la herencia cultural y la historia].

Sin embargo, un 33% de participantes (38% del grupo experimental y 22,2% del grupo de control) respondió de forma negativa a esta pregunta, como ilustra el siguiente ejemplo (12):

(12) *Not really, but it was helpful towards language acquisition.* [La verdad es que no, pero fue útil en cuanto a la adquisición del lenguaje].

Finalmente, y al igual que ocurrió con los dos temas anteriores, un pequeño porcentaje de participantes (14,5% del grupo experimental) no entendió bien la pregunta del cuestionario y centró su respuesta en otros aspectos diferentes a aquellos por los que se le estaba interrogando.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de los avances realizados en los últimos años con respecto a las posibilidades de uso de la RV en la enseñanza de lenguas, aún se puede observar una falta de estudios empíricos. El presente trabajo constituye un primer intento de vincular la RV con las corrientes pedagógicas críticas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de español y, de esta manera, llenar este vacío de conocimiento. Para ello se analizaron en detalle las percepciones de un grupo de aprendices con respecto al uso de esta tecnología y el impacto de la misma en el desarrollo crítico de su CCI.

El análisis de los datos recogidos nos permite establecer conclusiones que se alinean con la bibliografía existente sobre el desarrollo de la CCI cuando se crean planes docentes desde una perspectiva pedagógica crítica y se implementa un componente de RV. Por ejemplo, y al igual que en el estudio de Shadiev, Wang y Huang (2020), nuestros resultados apuntan a que el uso de la RV es percibido de forma positiva por los aprendices y aumenta su sensación de presencia e inmersión. Consideramos importante resaltar este último dato, ya que los estudiantes lo comentaron de forma totalmente libre en diferentes ocasiones del proyecto. La sensación de presencia e inmersión es especialmente relevante en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, puesto que aumenta la conexión con el tema y mejora la transferencia de conocimiento entre el aula y el mundo real.

En cuanto al enfoque crítico de nuestro plan docente, y como se ha reportado en estudios como el de Leeman (2018), los participantes son capaces de desarrollar una conciencia crítica de los conocimientos históricos, sociopolíticos y lingüísticos que subyacen al uso de las lenguas. Un ejemplo de esta capacidad de reflexión se ilustra en la sección de resultados (ejemplo 11), donde el participante es capaz de relacionar los eventos del pasado con sus consecuencias en la realidad histórica y lingüística actual.

Centrándonos ahora en la comparación de los datos conseguidos a partir de las respuestas de los dos grupos de participantes, no encontramos una diferencia importante en cuanto al impacto de la RV en la adquisición de conocimientos históricos, sociopolíticos y/o culturales. En ambos casos, un mayor porcentaje consideró que su participación en el proyecto sí le había ayudado a adquirir conocimientos de tipo histórico, pero no conocimientos sociopolíticos y culturales vinculados a los usos lingüísticos. En el único caso donde observamos una mayor diferencia con respecto a los resultados es en las respuestas relacionadas con el concepto una lengua-una nación: el grupo de control consideró mayoritariamente que esta experiencia había contribuido a su adquisición de este conocimiento, mientras que menos de la mitad de los miembros del grupo experimental contestó afirmativamente a esta pregunta. No obstante, y como ya se adelantó en la sección de resultados (Sección 4), una de las posibles razones de esta discrepancia es que a la hora de contestar a las preguntas del cuestionario de salida les participantes se enfocaron exclusivamente en el componente virtual, sin tener en cuenta los otros componentes del plan docente. A partir de nuestra experiencia con el pilotaje de este proyecto, obtenemos una lección clave: el uso de recursos como la realidad virtual debe ir acompañado de un andamiaje más integrado para que les estudiantes puedan identificar de manera explícita cómo esta tecnología contribuye al logro de los objetivos de aprendizaje—en nuestro caso, aquellos relacionados con el desarrollo de la CCI crítica.

Finalmente, tras reflexionar sobre la implementación de este plan docente, recomendamos que, al igual que en nuestro diseño, futuros trabajos tengan en cuenta una aproximación multimodal y que el componente histórico-crítico se trabaje tanto dentro como fuera del aula con materiales auténticos y relevantes al contexto local del estudiante. Esto permitirá que les estudiantes negocien esa información cultural partiendo de sus experiencias personales y establezcan conexiones sobre cómo el lenguaje refleja y reproduce estructuras de poder.

6. LIMITACIONES Y FUTUROS TRABAJOS

El curso en el que se pilotó este proyecto formaba parte de una secuencia de estudios que limitaba la cantidad de tiempo que podíamos dedicar al proyecto en sí, dada la obligación de cubrir con ciertos contenidos y completar ciertas tareas comunes a todas las secciones. Por ello, concluimos que más tiempo hubiera sido necesario para valorar y fomentar el progreso de la CCI crítica de les participantes.

Por otro lado, y como se anotó en secciones anteriores, existe una limitación en cuanto a la interpretación de los resultados del proyecto, ya que varies participantes no entendieron bien las preguntas del cuestionario administrado y centraron sus respuestas en un solo componente del plan docente, el vídeo, en lugar de en su totalidad.

Con base a esta experiencia, futuras iteraciones del proyecto incluirán un mayor número de actividades que integren el uso de realidad virtual. Asimismo, se reformularán las preguntas del cuestionario para asegurar su correcta comprensión. También se trasladarán al aula las actividades de recolección de datos, con el fin de fomentar una participación más amplia y consistente. Estos ajustes permitirán seguir afinando las estrategias pedagógicas críticas en combinación con tecnologías emergentes, y profundizar en el análisis de su impacto sobre la formación intercultural del estudiantado.

RECONOCIMIENTOS

Aprovechamos la oportunidad para expresar nuestro agradecimiento a Rodolfo Vieira, Zoran Ilic, Cecile-Anne Sison y Matthew Taylor por su entusiasta cooperación y colaboración para el éxito de este proyecto.

7. REFERENCIAS

- Anya, U. (2021). Critical race pedagogy for more effective and inclusive world language teaching. *Applied Linguistics*, 42(6), 1055–1069. <https://doi.org/10.1093/applin/amab068>
- Barros, P., y Van Esch, K. (2006). Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español. Universidad de Granada.
- Braun, V., y Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1–2), 5–13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
- 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/L1.1.1>
- Díaz, A. R., y Dasli, M. (2016). Tracing the ‘critical’ trajectory of language and intercultural communication pedagogy. In *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy* (pp. 3-19). Routledge.
- Flores, N., y Rosa, J. (2019). Bringing Race Into Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 103, 145–151. <http://www.jstor.org/stable/45172048>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fuller, J. M., y Leeman, J. (2020). Speaking Spanish in the US: The sociopolitics of language (Vol. 16). *Multilingual Matters*.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. Sage.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Lado, B., y Del Valle, J. (2022). For critical language awareness and against the “exclusive-use-of-the-target-language” myth: The effects of sociolinguistic content in English in an elementary Spanish classroom. *L2 Journal*, 14(3), 1–24. <https://doi.org/10.5070/L214352711>
- Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. In K. Potowski (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 345–358). Routledge.
- Lin, T. J., y Lan, Y. J. (2015). Language learning in virtual reality environments: Past, present, and future. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 486–497.
- Mills, N. (2021). 11 Engagement and Immersion in Virtual Reality Narratives. In P. Hiver, A. Al-Hoorie & S. Mercer (Ed.), *Student Engagement in the Language Classroom* (pp. 202–223). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788923613-014>
- May, S. (2019). Negotiating the Multilingual Turn in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 122–129. <http://www.jstor.org/stable/45172045>
- Mendoza, C. H., y Walker, N. S. (2024). Beyond Critical Language Awareness: Reflexivity for

- Antiracist Critical Literacy in Spanish Language Education. *Digital Flux, Linguistic Justice and Minoritized Languages*, 77.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103, 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Osborn, T. A. (2022). 'The world' language education: New frontiers for critical reflection. In L. J. Randolph Jr. & S. M. Johnson (Eds.), *Transforming world language teaching and teacher education for equity and justice: Pushing boundaries in US contexts* (pp. 123–137). Information Age Publishing.
- Quan, T. (2021). Critical Approaches to Spanish Language Teacher Education: Challenging Raciolinguistic Ideologies and Fostering Critical Language Awareness. *Hispania* 104(3), 447–459. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2021.0096>.
- Rosa, J., y Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621–647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Schwartz, A. (2014). Third border talk: intersubjectivity, power negotiation and the making of race in Spanish language classrooms. *International Journal of the Sociology of Language*, 2014(227), 157–173. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0093>
- Shadiev, R., Wang, X., y Huang, Y. M. (2020). Promoting intercultural competence in a learning activity supported by virtual reality technology. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 157–174. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4752>
- Song, J. (2019). Enhancing intercultural competence with 360-degree virtual reality videos. *The Korean Language in America*, 23(1), 85–98. <https://doi.org/10.5325/korelangamer.23.1.0085>
- Thrasher, T. (2022). The impact of virtual reality on L2 French learners' language anxiety and oral comprehensibility. *CALICO Journal*, 39(2), 219–238.
- Van Ek, J. A. (1993). *Objectives for foreign language learning* (Vol. 2). Council of Europe.