

Proyecto Mentores Erasmus: una experiencia de práctica docente de ELE

Project Erasmus Mentors: an experience of mentorship and SFL teaching

RESUMEN: La competencia intercultural es definida por el MCER como una de las que se trabaja más tarde en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El contacto entre pares de diferentes culturas facilita el aprendizaje al proporcionar lenguaje, experiencias y un universo intercultural y generacional compartido. Implementar acciones que fortalezcan y suavicen las diferencias interculturales es, en el entorno actual, necesidad de primer plano, y disminuye las distancias de manera que se reducen las desigualdades, como piden los objetivos de desarrollo sostenible. El presente artículo narra un proyecto llevado a cabo en el segundo semestre del curso 2019-2020 en la asignatura Léxico del español y en el curso 2020/2021 en Gramática del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Zaragoza, España. En ella se congregan alumnos nativos españoles y un amplio porcentaje de alumnos extranjeros de diversas procedencias. Dado que uno de los propósitos de esta asignatura es formar a futuros profesores de español como lengua extranjera (en adelante ELE), se propuso al alumnado que cada uno libremente “acogiera” a un alumno extranjero durante los cuatro meses del curso y en parejas se apoyaran mutuamente para el aprendizaje del español, poniendo en práctica actividades didácticas vistas en clase. El alumno tutor orientaría al alumno tutorado en los primeros trámites de su inmersión en un país extranjero, salvando las distancias culturales típicas de estos inicios.

Como resultado de esta experiencia, observamos un fortalecimiento de vínculos entre el alumnado, una mejora de la experiencia en el extranjero por parte de los alumnos invitados, así como sobre conocimientos y saberes interculturales en las primeras etapas de aprendizaje de ELE para alumnos nativos. Estos resultan muy valiosos a medio plazo permitiéndoles actuar como docentes en un entorno seguro, donde el error es acogido como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y las diferencias culturales e interpersonales son trabajadas positivamente. La actividad permite, en fin, convertir las diferencias culturales en estímulo para el aprendizaje.

Alicia Silvestre Miralles

alicia.silvestre@gmail.com

Universidad de Zaragoza, España

ORCID: 0000-0002-2923-9424

Recibido: 9/08/2021

Aceptado: 6/01/2022

VERBUM ET LINGUA

NUM. 20

JULIO / DICIEMBRE 2022

ISSN 2007-7319

PALABRAS CLAVE: competencia intercultural, Erasmus, Español como Lengua Extranjera (ELE), formación de profesores.

ABSTRACT: Intercultural competence is defined by the CEFR as one of those that is later worked on in the learning of foreign languages. Contact between peers from different cultures facilitates learning, by providing language, experiences, and a shared intercultural and generational universe. Implementing actions that strengthen and soften intercultural differences is, in the current environment, a need to the fore, and it diminishes distances in such a way that inequalities are reduced, as required by the sustainable development goals.

This article narrates a project carried out in the second semester of the 2019-2020 academic year in the subject Spanish Lexicon and in 2020/2021 in Grammar of Spanish as a Foreign Language at the University of Zaragoza, Spain. Native Spanish students and a large percentage of foreign students from various backgrounds congregate there. Given that one of the purposes of this subject is to train future teachers of Spanish as a foreign language (hereinafter ELE), it was proposed to the students that each one freely “welcome and tutor” a foreign student during the four months of the course and in pairs to support each other in learning Spanish, putting into practice didactic activities seen in class. The student tutor would guide the student being tutored in the first steps of his/her immersion in a foreign country, saving the cultural distances typical of these beginnings. As a result of this experience, we observed a strengthening of links between the students, an improvement and enrichment in the experience abroad by the invited students, as well as intercultural knowledge and didactical skills in the early stages of learning ELE for native students. These are very valuable in the medium term, allowing them to act as teachers in a safe environment, where error is accepted as part of the teaching-learning process and cultural and interpersonal differences are positively addressed. The activity allows, finally, to turn cultural differences into a stimulus for learning.

KEYWORDS: intercultural competence, Erasmus, Spanish as a Foreign Language (SFL), teacher’s training.

1. Introducción

El presente artículo describe una experiencia exploratoria ejecutada durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021 en las asignaturas optativas Léxico del español y Gramática del Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) del grado de Filología hispánica en la Universidad de Zaragoza. Los grupos, de 3º y 4º curso suelen contar con más de cincuenta alumnos matriculados, de los cuales alrededor de un 40%-50% suelen ser alumnos nativos españoles y el resto alumnos extranjeros de diversas procedencias.

Partiendo de la necesidad de ajustarnos a los Objetivos de Desarrollo Sostenible por los que nuestra Universidad vela,

con esta experiencia de competencia intercultural participamos, en concreto, en los que atañen a las alianzas para lograr objetivos (17) y la reducción de las desigualdades (10), pues consideramos que la colaboración entre alumnos de diversa procedencia es un aspecto poco empleado y que prepara para competencias presentes y futuras, tal como muestran, por ejemplo, los proyectos de Aprendizaje Servicio y las teorías de aprendizaje colaborativo entre otras.

Es preciso señalar que la UNESCO, en “Los cuatro pilares de la Educación, Aprender: La Educación encierra un tesoro” (1996), reconoce que la colaboración es un elemento fundamental que se pro-

yecta en cada uno de los pilares: aprender a conocer; a ser; a hacer; aprender a vivir con los demás. También Crockett, Jukes y Churches (2011: 69-78) en su obra *21st-century fluencies for the digital age* reconocen como una de las habilidades del siglo XXI la de colaborar y dedican a ello todo el octavo capítulo de su libro. Otras habilidades que ellos destacan son: solución, información, creatividad, medios de comunicación, para acabar aglutinándolas todas en la ciudadanía digital global.

Nuestro principal objetivo en esta investigación-acción consiste en verificar que el trabajo e interacción entre pares de distinta nacionalidad refuerza y promueve, de modo efectivo, un incremento y perfeccionamiento de la competencia intercultural de los alumnos, futuros docentes.

Apoyados en estas premisas, nuestra pregunta de investigación se formula como sigue: ¿la interacción entre pares de diferente nacionalidad en el aula puede promover un incremento y perfeccionamiento de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas?

2. Marco teórico. Estado de la cuestión

La enseñanza de idiomas, al tener un carácter dialógico e interactivo, es el lugar y momento ideal para practicar la competencia intercultural (Trujillo, 2001).

En la definición de esta competencia, conviene deslindar pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad de sus correlatos multilingüismo, plurilingüismo, interlingüismo. Si bien se tratan como sinónimas e intercambiables las dos primeras, no podemos decir lo mismo de la tercera.

De acuerdo con el Consejo de Europa el multilingüismo consiste en “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (MCER, 2002: 4). A medida que la experiencia lingüística de un individuo aumenta en los entornos culturales de dicha lengua, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos estancos mentalmente hablando, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la cual contribuyen todos los conocimientos y experiencias interlingüísticas. El multiculturalismo es la “ideología que recoge la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual” (Alsina, 1999: 74). Posee implicaciones en la inteligencia emocional (Brimer, 2021).

La competencia plurilingüe y pluricultural viene definida como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona en cuanto agente social domina con distinto grados varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (MCER, 2002: 167).

Mientras que el multiculturalismo tiende a la separación y aislamiento de las culturas, la interculturalidad destaca la interrelación entre ellas, persiguiendo la comunicación y comprensión del otro sin imposiciones de ningún tipo, así que se centra en la interacción y la convivencia sin descartar el conflicto (Calderón, 2013: 58).

Al tratar acerca de la perspectiva del aprendiz hacia sí mismo y su modo de vida, Byram y Fleming se percatan de que para desarrollar en los alumnos este entendimiento, “un conocimiento progresi-

vo de las personas que hablan el idioma estudiado es intrínseco al aprendizaje de dicho idioma [...] Sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se ve dificultada: la comprensión incluso de palabras y expresiones básicas [...] puede ser parcial o aproximada y puede que los hablantes y correspondientes no consigan expresarse adecuadamente, o incluso ofender a su interlocutor” (Byram y Fleming, 2001: 12).

Por tanto, con objeto de promover la sensibilización cultural, conviene que haya contacto con el otro, que se comparen y se puedan apreciar las semejanzas y diferencias que, en cierto modo, puedan identificarse con el otro para llegar a una observación objetiva de su cultura (Byram y Fleming, 2001: 12).

Byram y Fleming (2001: 14) proponen un marco para el aprendizaje y enseñanza de idiomas que se basa en cuatro aspectos: en primer lugar, “la integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción”. En segundo lugar, “la comparación de otros con uno mismo para estimular la recapacitación y el cuestionamiento crítico de la cultura central en la que se socializan los alumnos”. En tercer lugar, un cambio de perspectiva mediante procedimientos psicológicos de socialización y, en cuarto lugar, “el potencial de la enseñanza de idiomas para preparar a los alumnos a efectuar encuentros y comunicarse en culturas y sociedades diferentes de las que normalmente se asocian con el idioma que están estudiando”. En ese mismo trabajo dichos autores mencionan que resulta erróneo considerar que el mejor estudiante de un idioma es aquel

que se aproxima más a la competencia lingüística de un nativo, pues a menudo no consideramos positivo que el alumno se identifique con el otro hasta el punto de rechazar su propia identidad y cultura.

De este modo, surge una nueva definición de lo que es un buen “hablante intercultural” (Byram y Zarate, 1994) consciente de sus propias identidades y culturas, este conoce cómo los otros las perciben y también conoce las identidades y culturas de sus interlocutores: “capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y de explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone” (Byram y Fleming, 2001: 15-16). La noción de “hablante intercultural” ha sido empleada por varios especialistas (Byram, 1997: 31; Byram y Risager, 1999: 4; Byram, Gribkova y Starkey (2002: 9-10), Kramsch, 2001: 23-36), según recoge Paricio (2014: 219).

En Europa las tentativas de desarrollar la competencia comunicativa intercultural suelen dirigirse al intercambio de estudiantes de diversos países con el objetivo de ayudarles a interpretar los aspectos culturales, o la causa por la que usan el idioma mientras están en contacto con otros estudiantes extranjeros. Estudios como el de Richard Gert (2001) muestran que los profesores poseen un importante papel de mediadores culturales en el proceso de integración europea. Por su parte, el Instituto Cervantes en su plan curricular ha introducido entre sus objetivos generales al alumno como hablante intercultural (apartado 2.5).

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de

distintas lenguas en una sociedad determinada. Este enfoque plurilingüe enfatiza que mientras se expande la experiencia lingüística de un individuo no se guardan las diferentes lenguas y culturas en compartimentos mentales separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la cual contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas. En ella las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (Consejo de Europa, 2002: 4). Es por eso por lo que, cuando aprendemos nuevas lenguas, a menudo interfieren las lenguas extranjeras aprendidas previamente, como si se reescribieran sobre la última aprendida, aunque también interfiere la semejanza del patrón auditivo de cada una. El MCER habla de competencia plurilingüe y pluricultural como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina con distinto grado varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Consejo de Europa, 2002: 167).

Según el Marco Común de Referencia Europeo (MCER, 2002: 101-104), la interculturalidad aparece en la conciencia intercultural y en las destrezas interculturales. En la conciencia intercultural viene a equivaler a la dimensión cognitiva y, en ese sentido, es producto del conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre el propio mundo de origen y el mundo de la comunidad que es objeto de estudio. En el plano de las destrezas y habilidades (saber hacer) corresponde a la dimensión comunicativa y comprende destrezas prácticas sociales (de la vida, profesionales y de ocio), así como

destrezas y habilidades interculturales tales como la capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural, la capacidad de mediación y la capacidad de superar los estereotipos (Calderón, 2013: 58).

Trujillo (2001) afirma que la enseñanza de la competencia intercultural en las últimas cuatro décadas ha aumentado en relevancia. El término “competencia intercultural” se aplica a diferentes contextos. Según Fantini (2005: 1) y Deardorff (2006: 248) se define como “el conjunto de habilidades necesarias para conducirse de forma efectiva y apropiada al interactuar con otros que son lingüística y culturalmente diferentes a nosotros mismos a través de los propios conocimientos habilidades y actitudes interculturales”. A menudo se relaciona con la competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram (1997 y 2009).

Aunque el interés por la dimensión cultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se remonta a Francia y Gran Bretaña, también lo encontramos a partir de 1945 en Norteamérica y Europa Occidental (Byram y Fleming 2000: 110). Según García Santa-Cecilia (2000: 21), gracias a las concepciones de la gramática generativo-transformacional, la competencia lingüística y la comunicativa se basan en la dicotomía chomskiana competencia/actuación dando un nuevo giro a la competencia interlingüística e intercultural. James en 1972 amplía el concepto de competencia comunicativa incluyendo la realidad social y cultural el modelo de Canale y Swain de 1980. Este se verá ampliado por el de Van Ek (1986) hasta llegar al término de “competencia

comunicativa intercultural”, acuñado por Byram (1997, 2009) que supera el concepto de competencia comunicativa. El plan curricular del Instituto Cervantes en 2006 revisa las teorías e incluye la dimensión intercultural en el modelo del Consejo de Europa.

La competencia intercultural para Byram no se limita a la adquisición del conocimiento de la cultura extranjera, sino que es necesario desarrollar también destrezas y actitudes para poder entender y relacionarse con hablantes de otros países. Se relaciona con los cuatro pilares de la UNESCO (1996) propuestos por Delors y los consiguientes cinco saberes: añade el “saberse comprometer” (*savoir s’engager*) que se corresponde con la “conciencia cultural crítica” (*critical cultural awareness*) (Byram, 2009: 322), según la cual podemos evaluar con criterio detalles y diferencias culturales, propias y ajenas.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), al tratar al alumno como hablante intercultural, define seis papeles que son: la visión de la diversidad cultural, el papel de las actitudes y los factores afec-

tivos, los referentes culturales, las normas y convenciones sociales, la participación en situaciones interculturales y el papel de intermediario cultural. Estas seis características se aprenden en tres fases: aproximación, profundización y consolidación.

De acuerdo con Meyer (1991, citado en Oliveras 2000: 38), desde un enfoque holístico, hay tres etapas en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural: la primera es el nivel monocultural que se basa en una interpretación etnocéntrica de la cultura del otro. La segunda es el nivel intercultural donde uno se sitúa en un punto intermedio entre su propia cultura y la extranjera, de manera que puede comparar ambas y explicar sus diferencias culturales. En el tercer nivel, transcultural, la persona ya puede actuar como mediadora cultural, porque consigue situarse a distancia de las culturas implicadas utilizando principios internacionales de cooperación y comunicación.

De acuerdo con Calderón (2013: 82 y ss.), Denis y Matas (2002: 42) establecen varias etapas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la interculturalidad:

PROCESOS	FASES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS ¹⁹			
Descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación	Sensibilización	- Toma de decisiones - Observación - Referencia a la experiencia personal	Saber-ser / estar	Saber-aprender	Saber	Saber-hacer
Ampliación del capital propio	Concienciación	- Práctica de las nuevas formas de actuar - Objetivación de sus representaciones				
Descubrimiento del <i>otro</i> en situación y mediante muestras culturales	Relativización	- Confrontación de puntos de vista - Interpretación - Negociación				
Desarrollo de estrategias interculturales Toma de conciencia del meztisaje	Organización Implicación Intriorización	- Conceptualización provisional - Comparación - Construcción intercultural - Implicación fuera del aula - Reflexión metacultural				

Fuente: Calderón (2013: 87)

Para la experiencia que aquí narramos hemos tenido en cuenta la opinión de Byram, Gribkova y Starkey (2002) en cuanto a que corresponde al profesorado de lenguas extranjeras ejercer la mediación profesional entre culturas. En consecuencia, se ha de buscar que el alumnado adquiera una competencia lingüística

e intercultural, que esté preparado para relacionarse con personas pertenecientes a otras culturas y aceptarlas como individuos con puntos de vista, valores y comportamientos diferentes. Ha de aprender a ponderar el enriquecimiento que proporcionan este tipo de experiencias y relaciones y acostumbrarse a percibir las

relaciones entre la cultura propia y las ajenas, de manera que constate cómo es percibido él y su cultura por los otros, promoviendo el interés y la curiosidad hacia la alteridad. En definitiva, fomentar una apertura mental hacia lo diferente, no mediada por juicios ni estereotipos, sino dispuesta a encontrar diversidad y variedad antes que tendencias y generalidades.

De acuerdo con Byram, Nichols y Stevens (2001) (apud Paricio, 2014: 220), la responsabilidad del profesorado no consiste en “proporcionar una información exhaustiva e intentar introducir la sociedad extranjera en la clase para que el alumnado aprenda vicariamente”, sino en “facilitar la interacción del alumnado con algunos aspectos de otra sociedad y sus culturas con el objetivo de relativizar la comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos, y animarlo a investigar la alteridad que le rodea”, tanto en el entorno más inmediato, como en el global.

3. Descripción de la experiencia

En cuanto investigación, nuestra experiencia es de corte cualitativo, limitada en el tiempo, lo que permite observar si su aplicación es exitosa y puede extenderse a muestras mayores en futuras ediciones. Para evitar la distorsión de los datos por parte de los participantes, la actividad se plantea de manera voluntaria y no condicionada: ellos eligen con quién llevarán a cabo la experiencia, la metodología de trabajo, la manera de presentar los resultados que se adaptan en cada caso a las necesidades concretas de cada alumno extranjero. Dada la diversidad de procedencias y culturas, este marco se revela como

el más adecuado para poder atender con mayor especificidad la demanda real existente.

En cuanto a los criterios para la codificación de datos, para su mejor tabulado y sistematización, se llevan a cabo a partir de la definición del objetivo, previendo las áreas en que el impacto de la actividad será más marcado y perceptible, a saber: actividades conjuntas, medios y recursos para la comunicación, modificación de creencias previas, desarrollo de la competencia intercultural, dudas del extranjero, beneficios aportados por la experiencia, áreas de mejora.

El tipo de muestreo es no aleatorio, intencional, por tratarse de una experiencia-piloto exploratoria en la que se conoce al alumnado y porque un número limitado de personas puede servir como fuente primaria de datos debido a la naturaleza del diseño de la investigación, y de sus metas y objetivos. Es una investigación exploratoria, porque se realiza para adentrarnos en el asunto, por considerarlo poco estudiado, poco investigado. En cuanto al alcance, nuestras aspiraciones son obtener indicadores cualitativos de mecanismos para la formación de la competencia intercultural y multicultural, con el fin de que se puedan aplicar a futuros experimentos y experiencias.

3.1 Descripción de la muestra de participantes

Se trata además de un muestreo homogéneo, porque se centra en un subgrupo particular en el que todos los miembros de la muestra son similares, como una ocupación o nivel particular en la jerarquía de una organización (Saunders, 2012). El muestreo intencional nos permite selec-

cionar aquellos casos característicos de una población, limitando la muestra solo a estos casos. Es el tipo ideal en escenarios en los que la población presenta mucha variabilidad y la muestra es muy pequeña.

La representatividad de la muestra (los alumnos que llevaron a cabo la experiencia) permite extrapolar los resultados a la población accesible (los alumnos matriculados en las dos asignaturas) y de ésta a la población general (alumnos de Filología Hispánica). En lo que atañe a los criterios de elegibilidad, se incluyen en la muestra de población en estudio los sujetos que cursan esas dos asignaturas, sin determinar sexo, edad, procedencia.

La muestra que hemos seleccionado viene conformada por todos los alumnos matriculados en los dos cursos consecutivos, si bien el análisis de resultados se concentra en aquellos alumnos que efectivamente han realizado la experiencia y han aportado datos. Consideramos, por tanto, que la muestra es representativa de la población de referencia: el alumnado participante pertenece al tercer y cuarto curso del Grado de Filología Hispánica y está matriculado en la asignatura Léxico del español y en Gramática del Español como Lengua Extranjera en los cursos 2019/2020 y 2020/2021.

A principio del curso se promueve esta actividad de mentoría Erasmus, como trabajo extra para mejora de la nota final. Cursan estas asignaturas en modalidad presencial, y dentro del currículo son op-

tativas. Escogimos estas asignaturas por su alto número de matriculados (60/70) así como porque son las que ofrecen un mayor número de alumnos Erasmus. De este modo, se cuenta con un rico marco cultural con alumnos de Francia, Bélgica, Italia, Brasil, Holanda, Reino Unido, Irlanda, etc. Se propuso al alumnado nativo que de manera voluntaria “acogiera” a un alumno extranjero durante el semestre de curso. Esa acogida virtual suponía que, en parejas, se apoyaran mutuamente para el aprendizaje del español y para la puesta en práctica de actividades didácticas vistas en clase. Asimismo, podían ayudar al alumno extranjero a salvar las diferencias culturales y burocráticas que a menudo se repiten en las primeras semanas de inmersión de un estudiante en un país extranjero, tales como: obtención de documentos identificativos, búsqueda de alojamiento, emisión de permisos de transporte, entender el sistema de calificaciones y de evaluación, gestos y palabras que se deben conocer, etc.

Aunque la Universidad de Zaragoza y su Oficina de Asuntos Internacionales ofrece diversos servicios para alumnos extranjeros recién llegados a España, la posibilidad de contar con un joven de su edad y contexto académico supone un apoyo facilitador de extrema validez en las primeras transacciones administrativas y personales, al tiempo que suaviza el impacto de la llegada a un entorno completamente diferente.

Imagen 1. Oferta de acogida de la Universidad de Zaragoza para estudiantes IN



En la imagen pueden verse algunos de los servicios que nuestra universidad promueve precisamente para facilitar y garantizar una experiencia de estancia estudiantil enriquecedora.

3.2. Descripción de los materiales para recogida de datos

Los datos se recopilaron mediante cuestionarios escritos, susceptibles de ser agregados al portfolio personal del alumno. La actividad que exponemos promueve la internacionalización de nuestra universidad y de sus estudiantes en múltiples planos. Los alumnos son, en este caso, los protagonistas de la experiencia. Ellos guían y adecuan el proyecto de acuerdo con sus necesidades y recursos. Por dejar este margen creativo, la actividad se enmarca en las HOTS (Habilidades de Pensamiento de Orden Superior, HOTS) de la pirámide de la Taxonomía de Bloom, cuya revisión posterior (Anderson, 2001) incorpora la capacidad de crear en el culmen

de la pirámide. Nuestra actividad tuvo en cuenta estos criterios, por eso se enfatiza que el alumno universitario, ya en posesión de una capacidad cognitiva madura, practique las habilidades típicas del pensamiento abstracto: análisis, evaluación y creación, y no solo la mera memorización y repetición, esto es, diseña, imagina y crea los modos de recogida de datos de acuerdo con las necesidades de su par extranjero. Con ello aumenta la motivación, porque el estudiante se ve enfrentado a un reto que desafía su inteligencia. Además, el acto de enseñar a otros garantiza una mayor retención de contenidos.

Otro aspecto que tuvimos en cuenta en el diseño de la actividad fue la inclusión y trabajo de las habilidades metacognitivas, de ahí el guion de preguntas para conducir a reflexión (anexo I). Estas consisten en conocer los propios procesos de pensamiento (Flavell, 1976), pues su desarrollo y cultivo promueve una mayor conciencia acerca de cómo se aprende. Por

otro lado, permite, mediante la reflexión y el análisis, que los estudiantes puedan por sí mismos dirigir sus pasos progresivamente, dotando de autonomía y autoestima. Además, estimula a que se atrevan a evaluar con herramientas objetivas como rúbricas. Con su práctica, van disponiendo de mayor habilidad para controlar el curso del proceso o incluso para cambiarlo si lo considerasen necesario. Estas habilidades metacognitivas son, en consecuencia, un elemento clave para aumentar el logro académico. Al ser conscientes de las características de las tareas, de las estrategias, de las formas de evaluar y recompensar, el esfuerzo se vuelve más eficaz y permite obtener mejores resultados en el aprendizaje (Paris y Winograd, 1990, *apud* del Moral, 2012: 445).

En la segunda edición, se añadió la posibilidad de acompañar la recogida de resultados de un podcast/entrevista junto con su transcripción en documento Word. Hemos sistematizado las respuestas al cuestionario guion en el Anexo 2.

3.3. Materiales producidos por los alumnos

La colaboración intragrupal se articuló a modo de sugerencia con la única condición de que las parejas fueran compuestas por un nativo y un extranjero.

Con el propósito de estimular la creatividad, se evitó en la medida de lo posible proporcionar patrones o estructuras preformadas. Ahora bien, en todo momento tuvieron a su disposición tutorías aclaratorias, de las cuales hicieron breve uso para orientaciones específicas. Ello dota al alumnado de autonomía y contribuye a la formación del espíritu crítico y la competencia docente.

Se les invitó a acompañar/tutorizar a un alumno extranjero. Se dieron algunos ejemplos verbalmente de cómo podría ser ese intercambio, sin especificar tipos de actividades, límite de horas, métodos, vías ni recursos, solo lo que se explica genéricamente en el correo Moodle disponible en el anexo 3. De cualquier manera, tanto la asignatura Léxico del español como Gramática de ELE proporcionan en sus temarios y clases numerosas estrategias, técnicas y metodologías, suficientes para que ellos mismos diseñen sus unidades didácticas, rúbricas de evaluación, preparación de temas gramaticales, adaptación a estudiantado en grupos homogéneos (lingüística contrastiva) o heterogéneos, comparación de manuales, panorámica de metodologías de ELE históricas y actuales, entre otros.

Según los propios alumnos participantes verbalizan, S. y Ju. llevaron a cabo el proyecto de manera autónoma, tanto en la elección del par, como en la manera de trabajar. Ellos mismos se pusieron de acuerdo en cómo y cuándo, y establecieron los canales precisos, demostrando alta capacidad ejecutiva. Definieron sus necesidades y la manera de trabajarlas. Su experiencia cuenta con las siguientes etapas. Veremos en primer lugar cómo lo narra el estudiante extranjero:

Etapa 1: contacto entre los dos. Estábamos en la misma clase el primer semestre en la asignatura de Léxico pero nunca nos habíamos hablado, tampoco nos habíamos hablado en la asignatura de ELE, pero había un reconocimiento recíproco de los dos.

Podemos decir que ambos se conocían y tenían buen juicio del trabajo mutuo, por presenciar las preguntas y participaciones en clase. Es llamativa la tendencia por parte de muchos alumnos extranjeros a pasar su primer periodo de intercambio relacionándose apenas con sus pares de misma procedencia, o bien formando grupos con alumnos que se hallan en su misma situación, que son de otros países. Nuestra actividad promueve un espacio para que la inserción con alumnos nativos se haga efectiva y rinda mayor provecho, evitando una segregación infértil. Continúan narrando:

Así que cuando la profesora propuso este ejercicio de “Adopta un ERASMUS”, ella (S.) me envió un mensaje *whatsapp*. Toda nuestra relación ha sido virtual, nunca nos hemos hablado cara a cara. Hemos hablado un poco de todo, nos hemos presentado y eso. Después, hemos decidido trabajar juntos.

Hay que puntualizar que el motivo de que el contacto fuera virtual probablemente vino influido por el confinamiento y el estallido de la pandemia a partir del mes de marzo de 2020. La siguiente etapa se describe así:

Etapa 2: la realización. Hemos elegido una fecha para hacer una videollamada. Yo tenía que pensar en unos temas generales (presentación personal – ocio – cultura, etc.) para poder hablar. El día señalado me había puesto fuera para hablar al aire

libre. Yo hablaba y cuando no sabía qué más decir, S. me preguntaba cosas. Hemos grabado la entrevista para que S. pueda visionarla después y anotar algunas faltas más.

Como se puede observar, a pesar de no haber una estrategia predeterminada, han sabido encontrar los canales y las estructuras para llevar a cabo la tarea, de manera libre y creativa. Se han puesto en práctica metodologías de enseñanza de español, como la entrevista y la identificación de errores gramaticales. En clase se había insistido en que el error forma parte del proceso de aprendizaje, y no es algo a ser penalizado, sino trabajado. Esa postura permitió una mayor desinhibición, factor nuclear para el aprendizaje de una segunda lengua.

Etapa 3: S. Esta parte ha sido realizada totalmente por S. porque tenía que apuntar los errores de lenguas que yo hacía. Luego lo ha organizado todo, me lo ha enviado y luego yo lo he enviado a la profesora.

La alumna nativa analizó el discurso y recogió por escrito los errores. A continuación, relató el informe del proceso. Ese momento de reflexión y redacción, fortalece las competencias docentes.

Bonus: Después de este ejercicio hemos quedado en contacto con S., durante el curso y las vacaciones. Sin el confinamiento hubiera sido genial encontrarme con esta persona. El método “Adopta un ERASMUS” exige un

esfuerzo de ir hacia el otro, pero sale genial me parece. Hoy como te había dicho hago un Máster FLE.

Como se observa, las impresiones en el alumno extranjero han causado un impacto positivo. Afirma Ju. que exigen un movimiento: “ese esfuerzo de ir hacia el otro”. Ese es justamente uno de los efectos buscados por el proyecto: la mediación intercultural e interlingüística, y la ruptura de creencias limitantes y bloqueos de aprendizaje que inhiban el avance en la competencia oral y comunicativa en una segunda lengua. Con este tipo de actividad se profundiza en cuáles son los aspectos del aula multilingüe, la competencia intercultural y las interacciones entre el alumnado. Con ello ponemos en práctica y defendemos activamente la conveniencia de integrar la diferencia en el aula como factor enriquecedor. Además, consideramos un indicador positivo que el proyecto haya inclinado la vocación del alumno extranjero a cursar un máster de Francés como Lengua Extranjera (FLE).

Veamos ahora cómo la alumna nativa recoge la experiencia, dándole formato de

informe y sistematizando la información. Denomina metodología a este primer apartado descriptivo:

Metodología. Para la realización de este ejercicio, se siguieron tres pasos. Primero tuvimos una reunión a través de Whatsapp, durante la que estuvimos hablando sobre nuestra familia, nuestra situación durante el covid-19, nuestros intereses, etc. Entretanto el hablante nativo escribió los fallos que cometía el hablante de español como lengua extranjera. Después ambos elaboramos una tabla que nos permitió clasificarlos en los diferentes niveles lingüísticos. Por último, pensamos en ejercicios o actividades (lectura de determinados libros o visualización de películas) que podrían ayudar a solventar esas carencias. Tanto la tabla de errores como las actividades sugeridas aparecen en las siguientes páginas.

La tabla generada demuestra un análisis exhaustivo y de acuerdo con la terminología y enfoques tratados en clase.

Imagen 6. Tabla realizada por la alumna nativa

NIVEL LINGÜÍSTICO	FONÉTICA-FONOLOGÍA	MORFOLOGÍA	SINTAXIS	LÉXICO	SEMÁNTICA/PRAGMÁTICA
ERROR	<p>Traslación acentual por calco de la lengua materna:</p> <p>Muchas asignaturas:</p> <p><i>Enseño lengua, matemáticas, etc.</i></p> <p>Seseo: <i>en la ciudad, todo te agobia.</i></p>	<p>Cambio de género: <i>origen portuguesa.</i></p> <p>Uso innecesario del pronombre personal (quizás por confusión con <i>conocerse</i>): <i>Todas esas palabras ya me las conocía.</i></p> <p>Modificación de una palabra sin posible variación: <i>reempezar</i> (en lugar de <i>retomar</i>).</p> <p>Uso inadecuado de los deícticos: <i>Desde este momento, me quedé en contacto .</i></p>	<p>Uso incorrecto de las preposiciones: <i>Muchas veces voy en Portugal; Hace tiempo que fui en Caspe; El país (a) el que no quiero ir es China.</i></p> <p>Elipsis incorrecta (ni en pregunta ni en oración anterior): <i>Yo, de origen portuguesa.</i></p> <p>Uso incorrecto del indicativo: <i>No quería que voy.</i></p> <p>Uso incorrecto de los tiempos de pasado: <i>Y me ha gustado</i> (en lugar de <i>gustó</i>) <i>muchísimo; He dado tres años de chino; El primer viaje fue en Pekín y vimos la muralla.</i></p> <p>Confusión de los complementos oracionales: <i>Fuimos para visitar por ciudad</i> (locativo frente a objeto directo).</p> <p>Alteración del orden sintáctico: <i>Hace desde 17 años que juego al fútbol.</i></p>	<p>Uso inapropiado de los términos: <i>Ser profesor de ELE</i> (en lugar de francés como lengua extranjera) <i>en Francia.</i></p> <p>Aprender inglés y español, es una base (obligatorio) aquí.</p> <p>Uso el término francés o calco: <i>ocitan, batimento</i> (en lugar de <i>albañilería</i>, usina, etc.</p>	<p>Redundancia o repetición de palabras sinónimas: <i>trabajo de empleo temporal.</i></p> <p>Confusión de matices de significado: <i>Iba a funcionar bien todo esto</i> (un proyecto y no, un objeto) en vez de <i>Iba a salir bien.</i></p> <p><i>Y, normalmente</i> (por <i>si puedo, en un principio</i>), <i>voy el lunes.</i></p> <p>Uso poco natural: <i>Hay una cosa que va a pasar</i> (<i>Algo va a pasar</i>); <i>Yo soy árbitro ya hace</i> (sin pausas, como una oración normal) (<i>ya hace que soy árbitro</i>).</p>

El análisis continúa con unos párrafos en los cuales se ponen en relación los errores y carencias detectados con posibles materiales y recursos que ayuden a solucionarlos. Se formulan posibles causas de los errores.

En nuestra opinión, gran parte de los errores (sobre todo los de los niveles fonético-fonológico, léxico y semántico) puede subsanarse mediante la lectura y la escucha de fuentes reales (textos de literatura, artículos de revista, películas, series de televisión) en español. No obstante, para los errores sintácticos y morfológicos más repetidos, hemos pensado en los ejercicios de la siguiente tabla. ¡Sin olvidar, por supuesto, la inmersión!

A la hora de tratar los errores, se clasifican por temas, siendo las preposiciones y los tiempos verbales (pret. perfecto, indicativo/subjuntivo, etc.) las seleccionadas. Para cada uno de los asuntos, la alumna nativa propone ejercicios específicos que refuercen dichas habilidades, unas veces diseñados por ella misma, otras, tomados de fuentes propuestas en clase, y otras inspirados en dichas fuentes:

Preposiciones: a) La semana estaba en/a Zaragoza. b) Esta mañana, han dicho en/a la televisión que no ha habido ningún contagiado. c) Vente conmigo en/a la playa. d) ¿Había mucha gente en/a la peluquería? e) No volveré jamás en/a España. f) Ayer fui en/a la peluquería. g) Te dije que te peinaras. Puedes hacerlo en/a dos minutos. h) Pedro siempre llega pronto a/

en clase. i) A María, no le gusta viajar en/a avión. Tiene miedo a las alturas. j) Llegué en/a Francia en tres horas. Mi pueblo está cerca de Zaragoza. k) El año que viene viajaremos a/en Pekín. l) ¿Le has dado en/a el biberón al niño? m) Quedamos en/a en el bar a las cinco.

Pretérito perfecto-pretérito imperfecto I (idea sacada de profedele):

Procedimiento: indicar qué forma debe emplearse (pretérito perfecto simple o pretérito imperfecto contrario. No se trata de asociar cada una de las formas con la interpretación (más fácil, dos opciones, 50%-50%), sino saber qué forma debe usar según lo que quiere decir.

Ej. Cuando cerraba/cerró la puerta de casa, se dio cuenta de que las llaves estaban dentro. Por eso, necesité llamar a un cerrajero.

Ej. Cuando volvía/volví a casa, se encontró un ratón. Estaba comiéndose su queso preferido. Ej. Cuando cruzaba/cruzó el paso de cebra, contesté al teléfono. Menos mal que no lo hizo antes, si no la hubiera atropellado el motorista.).

Ventajas: contextualización, significatividad, no mecánico/reflexivo, etc.

Pretérito perfecto-pretérito imperfecto II: Procedimiento:

Visualizar la noticia sobre el tiroteo que se produjo en dos bares de fumadores de pipas en Hanau (Alemania) (práctica español) o Escribir las formas de pasado o Intentar deducir la norma o Imaginar que eres un periodista

y escribir una noticia sobre un hecho reciente conocido.

Ej. covid-19 ¿Cuándo apareció? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Cuál era el protocolo? [Se lavaban las manos, no salían de casa, etc.] ¿Se extendió? ¿Cómo se reaccionó? o Introducir el pretérito perfecto compuesto. ¿Se ha extendido? ¿A dónde? ¿Qué ha decidido el gobierno? ¿Y la Universidad? Ventajas: contextualización, muestras reales, fin social/profesional, método implícito (input > norma > producción), etc.

Subjuntivo-Indicativo (idea tomada de profedele):

Material: fotocopia con cinco párrafos sobre el sistema educativo en España (educación pública, sueldo de los profesores, vacaciones, deberes a los alumnos, etc.)

Procedimiento:

Leer con detenimiento los textos (fragmentos de artículos de prensa). Extraer las ideas básicas.

Escribir un artículo opinando sobre el sistema educativo a partir de las siguientes matrices. (A mí me parece que ... /Me alegra que.../ Me parece una vergüenza.../ No encuentro normal que...)

Resumir esta redacción en pocas líneas indicando pros (lo que consideras apropiado) y contras (lo que no) del sistema educativo español.

Ventajas: muestra real, contextualizado, significativos, el alumno protagonista, etc.

Las reflexiones en torno a la actividad exhiben madurez y aprendizaje efectivo en

la práctica. Veamos cuales fueron las conclusiones de la alumna nativa:

Conclusiones

El nivel de español de Ju. es alto. La mayoría de los errores se debe a interferencias lingüísticas que, además se producen de manera muy esporádica a excepción del uso de las formas de pasado: adaptaciones de palabras del francés al español (batimento, usina), uso de palabras en francés (occitan), extensión del género (origen portuguesa por el género femenino del nombre en francés) o uso incorrecto de preposiciones por analogía con su lengua materna (Yo voy en Vigo.), entre otros. Junto a los errores, se ha de destacar la perfecta adecuación al registro lingüístico: uso distendido del lenguaje, uso de términos propios de la oralidad (¿Sabes?) e incluso de las generaciones más jóvenes (en plan).

En lo que respecta a las reflexiones acerca de lo aprendido, llama la atención el tono positivo y constructivo, así como la recomendación de que se siga realizando esta iniciativa.

¿Qué hemos aprendido?

Este ejercicio ha sido beneficioso para los dos por varios motivos. Por un lado, hemos tenido la oportunidad de conocernos más, porque, aunque habíamos coincidido en dos asignaturas, apenas habíamos hablado. Por otro lado, hemos podido entrenarnos en la que esperamos que sea nuestra profesión, la enseñanza de una lengua extranjera. Hemos aprendido a detectar

errores, a identificar sus características y a clasificarlos en los diferentes niveles lingüísticos. Igualmente hemos aprendido a diseñar actividades para *remedar* (sic). Para su diseño, nos hemos basado en actividades de la red y de los manuales facilitados por la profesora. En este segundo caso, la fiabilidad estaba asegurada, pero no en el primero. El último beneficio está precisamente relacionado con ello, porque el haber tenido que seleccionar unas páginas web y descartar otras nos ha recordado lo importante que es ser capaces de distinguir entre lo bueno y lo no tan bueno. Por todo ello, le recomendamos encarecidamente seguir potenciando este tipo de tareas en el aula.

Terminaremos por señalar que, en efecto, desde la asignatura, se ha hecho hincapié en la necesidad de formar un juicio crítico. Se ha enfatizado la necesidad de saber diseñar materiales y seleccionar con criterio lo que encontramos en la red, de manera que se prefieran webs fiables, de datos contrastados e instituciones de indudable reputación, tales como la RAE y sus corpus, Fundéu, etc. Se compararon manuales y se realizaron ejercicios como los propuestos en Martí Contreras (2017).

4. Análisis de resultados

4.1 Identificación de errores por parte del alumno nativo

Una de las ventajas del proyecto es que el alumno español dispone, sin desplazarse, de la posibilidad de impartir español a un alumno extranjero. Se trata de una experiencia real y tangible, tutorizada, dentro de un entorno de aprendizaje seguro.

Claro que esto también puede hacerse a través de las múltiples plataformas y aplicaciones hoy en día disponibles: *Zoom*, *Skype*, *Google Meet*, *Classroom*, etc. El valor añadido de la actividad que aquí narramos radica en la reflexión conjunta y la supervisión por parte de un profesor que conozca la materia. Al realizarse en pares y sin público, se preserva una mayor intimidad y no se exponen los errores excesivamente, lo que ayuda a desinhibirse.

Por otro lado, la alumna nativa, al asumir la responsabilidad sobre el aprendizaje de otro profesor en ciernes, madura y consolida sus conocimientos teóricos. Es una especie de aprendizaje servicio, en el sentido de que se detectan las necesidades concretas del grupo en el caso que nos ocupa, con un alto número de alumnos extranjeros. Además, se ponen en marcha recursos y estrategias que persiguen minimizar las carencias mutuas, creando una sinergia. Por último, se ponen en comunicación conocimientos culturales (competencia intercultural, mediación lingüística) y maneras de aprender (habilidades metacognitivas), lo que maximiza los beneficios de la experiencia exponencialmente.

En el anexo 2 hemos sistematizado las respuestas de las parejas. Cabe resaltar que hubo grupos de más de dos (españoles que atendieron a más erasmus) y también grupos que trabajaron de manera alterna las preguntas del guion, de modo que el alcance numérico de la muestra es mayor de lo que los resultados reflejan, pues no todas las parejas respondieron a todas las preguntas homogéneamente (se repartieron el trabajo). En cualquier caso, el análisis cualitativo, refleja en todos los casos comentarios muy maduros y positivos,

constructivamente críticos, que confirman las hipótesis de investigación: incremento y perfeccionamiento de la competencia intercultural mediante la adquisición de una mayor comprensión del idioma y la cultura ajena. Social y académicamente se muestran muy satisfechos con la experiencia y constatan la ampliación de sus dotes docentes.

5. Conclusión

La experiencia ha sido beneficiosa en ambas direcciones. Este tipo de proyecto fortalece los vínculos entre el alumnado y mejora la experiencia en el extranjero de los alumnos invitados. Por otro lado, los alumnos nativos disponen de horas y experiencia en la enseñanza de ELE, lo que ofrece conocimientos y saberes que, si bien pueden ser difícilmente cuantificables, resultan muy valiosos a medio plazo. Les permite actuar como docentes en un entorno seguro, donde el error es acogido como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El contacto entre pares facilita el aprendizaje, al proporcionar lenguaje, experiencias y universo compartido más acorde con la edad. El intercambio permite que se descubran las diferencias culturales por uno mismo, y no solo porque el profesor las explique o las lean en un libro. Este factor de descubrimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje dota al alumno de autoestima y rescata para él/ella el placer de aprender, largamente sustraído por la tradición pedagógica magistral, con raras excepciones como Freire o Montessori.

La competencia intercultural, detallada en el MCER, es una de las que más tarde se han incorporado a la enseñanza de

lenguas extranjeras, pero una de las más urgentes en el campus global en que nos movemos. Nuestro entorno didáctico ya no se ve constreñido por el eje espaciotemporal, sino que enseñamos en una realidad asíncrona y ubicua. Por estos motivos, implementar acciones que fortalezcan y suavicen los marcos interculturales pasa hoy en día a un primer plano de necesidad.

El hecho de que, con motivo de la pandemia, hubo que digitalizar buena parte de las actividades y clases, no supuso obstáculo. Diríase que incluso abrió puertas para un intercambio más fluido, si bien, en algunos aspectos, menos humanizado. La ventaja de que ya se conocieran de clase y de cursos anteriores, facilitó el contacto. En futuras ocasiones, lo ideal es que el contacto sea presencial en la mayor parte posible.

Es preciso, para un aprendizaje efectivo, que las emociones colaboren a la atención y la memoria. Por ello, en el entorno todo participante ha de sentirse seguro, confiado y respetado, con actitud de apertura y colaboración, para que la comunicación fluya. Conviene minimizar el impacto del error, reformulándolo como vector de aprendizaje y reconociendo la valentía que supone exponerse y arriesgarse a equivocarse. El hecho de que la actividad se lleve a cabo en parejas reduce la exposición grupal y, por tanto, facilita los entornos de intercambio oral y escrito, favoreciendo una sana proximidad.

Los alumnos refirieron su experiencia y la valoraron muy positivamente. Hubiera sido muy fructífero poder mantener alguna entrevista personal más estructurada con los alumnos, a posteriori, para hablar de la experiencia.

En cuanto a los objetivos de desarrollo sostenible, este proyecto contribuye al cuarto (garantizar una educación de calidad), en la medida en que facilita puentes y lazos internacionales a pequeña escala, promoviendo el civismo y la concordia. Al divulgar culturas de ambos países se promueve el respeto a la diferencia, de manera que, indirectamente, promueve la formación de alianzas para objetivos comunes (17). En virtud de su favorecimiento de las relaciones entre pares de diversos países, fomenta el objetivo 10, reducción de las desigualdades, sean estas de corte material, cultural, tangible o intangible.

Queda claro el beneficio para la internacionalización de la Universidad de Zaragoza, además del trabajo de la competencia interlingüística e intercultural del alumnado, en habilidades de socialización que expanden los contenidos curriculares.

Como áreas en abierto para futuras investigaciones, la actividad se beneficiaría si se conjugasen sistemáticamente las opciones de presencialidad y distancia, dando preeminencia a la primera siempre que las condiciones lo permitan. Otra área de me-

jora sería un seguimiento más estrecho del proceso por parte del profesor, con el fin de poder proporcionar consejos, correcciones y observaciones que conduzcan el proceso enseñanza-aprendizaje, aunque ha de hacerse sin interferir demasiado para que el alumno desarrolle su propia competencia de modo autónomo. Se podría, además, estudiar una vía para que esto se convirtiera en una cantidad suficiente de horas de manera que configurase unas prácticas o bien obtuviese un reconocimiento en créditos extra. Sería útil que los alumnos expusieran en clase su experiencia al resto de alumnos, para aprovechar el acto de compartir saberes y maneras de aprender, además de estimular a otros a hacer lo mismo. Podría articularse en forma de proyecto de Aprendizaje Servicio. Está previsto continuar aplicando la experiencia de nuevo con un mayor número de alumnos, de manera que los resultados puedan ser más representativos y generalizables.

Para finalizar, agradecemos a los alumnos participantes su generosidad al permitir compartir sus materiales y sus experiencias.

Referencias bibliográficas

Alsina, Miquel Rodrigo (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Brimer, M. Ed., K. (2021). *Correlations between Emotional Intelligence and Multiculturalism*. Academia Letters, Article 1616. <https://doi.org/10.20935/AL1616>.

Byram, M. & G. Zarate (1994). *Definitions, objectives, and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. (2009). "Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign

Language Education". En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks: Sage.

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen.

Byram, M.; Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Calderón Espadas, José Mario. Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283757/JMCE_1de2.pdf?sequence=1>.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Consulta: 24 junio 2021].: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>
- Deardorff, D. K. (2006). "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization". *Journal of Studies in International Education*, (10), pp. 241-266. [Consulta: 25 junio 2021]. Disponible en: http://www.tru.ca/_shared/assets/Identification-and-Assessment-InterculturalCompetence29342.pdf.
- Crockett, L., Jukes, I. & Churches, A. (2011). *Literacy is not enough: 21st-century fluencies for the digital age*. Kelowna, B.C.: 21St Century Fluency Project.
- del Moral Santaella, Cristina. "Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 421-452.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la Educación. La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO, Santillana. <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>
- Fantini, A. (2005). "About Intercultural Communicative Competence: A Construct". *World Learning Publications*, (1), apéndice E. [Consulta: 22 junio 2021]. <http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=4&article=1001&context=world-learning_publications&type=additional>
- García Santa-Cecilia, Á. (2002). "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* 2002. [Consulta: 05 junio 2021]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Biblioteca nueva: Madrid. [Consulta: 03 junio 2015]. en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>
- Martí Contreras, Jorge (2017). *El español como lengua extranjera*. Castelló de la Plana (España). Ed. Universitat Jaume I. DOI: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168967/s126_impressora.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Olavarri González, Elena (2015). *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a través del uso de imágenes*, Univ. de Cantabria. DOI: <<http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia126>>
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Paricio Tato, M^a Silvina (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Porta Linguarum* 21, enero, 215-226.
- Paris, S.C. y Winograd, P.W. (1990). "How metacognitive promote academic learning and instruction". En B.J. Jones y L. Idol

- (Ed.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. NJ. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-51.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students*, 6ª edición, Pearson Education Limited.
- Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2012) 11.
- Trujillo, F. (2001). “Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural”. Comunicación presentada en el Congreso Nacional Inmigración, Convivencia e Interculturalidad. [Consulta: 14 julio 2021]. <<http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>>
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Volume I: Scope. Estrasburgo: Consejo de Europa.

ANEXO 1. GUIÓN PREGUNTAS PARA CONDUCIR Y SISTEMATIZAR LA REFLEXIÓN

1. Qué **ACTIVIDADES** hemos llevado a cabo juntos y cómo nos hemos comunicado, qué **MEDIOS** y recursos hemos empleado.
2. Cómo la experiencia ha modificado nuestras **CREENCIAS PREVIAS** sobre: la otra cultura, lo que es enseñar español, las dificultades de una inmersión en otro país... (culturales, administrativas..., sociales, etc.).
3. Si crees que ha tenido impacto y ha contribuido a desarrollar tu **COMPETENCIA INTERCULTURAL**: especifica detalles, anécdotas, casos, ejemplos.
4. Cuáles han sido las dudas que el extranjero ha presentado y cómo se han resuelto.
5. Qué **BENEFICIOS** te ha aportado la experiencia que no esperabas.
6. Qué **ÁREAS DE MEJORA** cambiarías para futuras ediciones.

1. Qué ACTIVIDADES hemos llevado a cabo juntos y cómo nos hemos comunicado, qué MEDIOS y recursos hemos empleado.

PAR 1:

J.: Pues hemos realizado las actividades propuestas en clase, como la infografía o la unidad didáctica, nos comunicamos principalmente por WhatsApp, a través de un grupo que creamos al principio de curso. Además, el primer día para conocernos mejor con la otra chica erasmus y M., quedamos en un bar a pasar la tarde, hablamos sobre nosotros y sobre nuestros países y costumbres, además pusimos en común los apuntes de clase y hablamos sobre las asignaturas que teníamos.

PAR 2:

Je.: Bueno pues, hemos hecho bastante corrección de textos, algunas frases... por ejemplo, nos quedamos después de clase para que le corrigiese un texto de V. para un trabajo y mirase si tenía frases mal formuladas o faltas de ortografía. También me preguntó dudas sobre qué sería más correcto poner en según qué casos. Sobre todo, hubo bastantes aclaraciones de dudas sobre algún término.

V.: Pedí ayuda para aclarar dudas sobre algún término que no entendía. También con algunas expresiones típicas. Y Je. me suele dar ayuda con las prácticas de clase y para entender los apuntes.

Je.: El método que hemos utilizado ha sido Whatsapp y también hemos quedado para hablar y practicar con otros erasmus. He hablado también un poco de italiano con ella.

PAR 3:

D.: Eh...hemos hecho juntas todas las actividades extras de la asignatura, como la unidad didáctica, este trabajo, el trabajo en la biblioteca, y etc. Y... para comunicar utilizamos WhatsApp, porque es muy fácil de uso.

Al.: Yo, en mi caso, en este proyecto de...adopta un Erasmus, hemos realizado distintas actividades que hemos trabajado a lo largo de todo el temario ya que, a la hora de comunicarnos, intentábamos que nuestras Erasmus hablaran lo más correcto posible y... si cometían fallos los corregíamos y les explicábamos esos fallos.

2. Cómo la experiencia ha modificado nuestras CREENCIAS PREVIAS sobre: la otra cultura, lo que es enseñar español, las dificultades de una inmersión en otro país... (culturales, administrativas..., sociales, etc.).

PAR 1:

J.: Siendo italiana, desde que vivo en España, he encontrado muchas semejanzas entre las dos culturas. Pues son países vecinos Italia y España. Claramente hay cosas diferentes, los tipos de fiestas, las tradiciones, las comidas, en realidad extraño mi comida siciliana. Pero en general no ha sido un cambio brusco el vivir en España.

L.: Esta experiencia me ha servido para conocer mejor Italia, su forma de vivir y sus costumbres. A la hora de ayudar a Je. con el español me ha resultado muy fácil, pues ella domina perfectamente el habla y en lo único que he tenido que apoyarla es

en algunas expresiones, errores ortográficos en la escritura o enseñarle palabras con las que integrarse mejor en esta cultura... A mí me ha ayudado, ya que me he podido plantear cosas que antes no me planteaba, cómo explicar un error o una nueva expresión son cosas que tienes tan interiorizadas que nunca te planteas el por qué.

PAR 2:

V.: Los españoles son muy generosos y amables, tienen mucha disponibilidad. Antes de venir a España no tenía un prejuicio realmente. Lo que me ha llamado la atención es la generosidad de los compañeros que te ayudan mucho con dudas, apuntes, tareas y también a la hora de trabajar. Tienen mucha paciencia y ganas para explicar dudas y te dedican tiempo.

Los profesores están siempre muy disponibles, contestan bastante rápido a los correos. La secretaría también es muy rápida y efectiva, por ejemplo, en Italia para que te atiendan en secretaría tienes que esperar mínimo una semana. Otra cosa es que se me hace raro que se llamen a los profesores por su nombre. En Italia tienes que utilizar el apellido y usar lenguaje formal. No son muy cercanos los profesores con el alumno.

Je.: Anda, eso yo no lo sabía. Pensaba que en Italia eran más cercanos como en España.

V.: No, no. En una clase normal los profesores no son cercanos con el alumno. Algo que nunca haré será llamar al profesor por el nombre, solo me sale llamarlos por el apellido porque se me hace raro.

Je.: A mí me sale llamarlos por el nombre solo ¿Y qué dificultades de inmersión has tenido?

Las dificultades de inmersión que he tenido no han sido realmente muchas, solamente con un profesor que hablaba muy rápido y cerrado. Pero ahora me he acostumbrado a oír el español más natural y rápido.

Je.: ¿y te ha resultado llamativo o raro algún dicho o alguna frase hecha que hayas escuchado? En plan, ¿Lo has podido entender? Por ejemplo: “para lo que me queda en el convento, me cago dentro”.

V.: no lo sé. Pero a mí me ha pasado que me han escrito un mensaje tipo “¿cómo vas?” Y entendía la forma en la que iba, que era andando.

Je.: Yo no he tenido dificultades a la hora de enseñar a V. como tal, porque entiende todo rápido. Pero sí es cierto que me ha hecho pensar muchas veces en los significados de alguna palabra u oración que nunca me había planteado. Creo que hacer entender es mucho más complicado, porque tú puedes entenderlo como nativo, pero explicárselo a alguien que no entiende o que su cerebro no funciona como el tuyo es bastante complejo. Aun así, ha sido una experiencia muy enriquecedora y me gustaría seguir en contacto con V. para seguir enseñándole mucho más español y ayudándole en las dudas.

PAR 3:

D.: Y... según mi punto de vista... pensaba que los españoles hablaban de manera muy rápida, pero... depende de la situación. En mi caso, las chicas han hablado el menos rápido posible para que pueda entender todo. Sino tenía el prejuicio que los españoles hacen mucho la fiesta, es verdad, pero en el caso de nuestro grupo, trabajan mucho también.

Al.: En mi caso, que soy española, me he dado cuenta de que enseñar español no es nada fácil ya que debes encontrar las palabras adecuadas para que ellas sepan entender qué quieres decir (a la hora de explicarles la actividad... por ejemplo). A pesar de la complejidad que ello requiere, lo he sabido hacer bien, porque también tengo que decir que ellas poseen un nivel de español bastante alto y eso les hace entender las cosas.

3. Si crees que ha tenido impacto y ha contribuido a desarrollar tu COMPETENCIA INTERCULTURAL: especifica detalles, anécdotas, casos, ejemplos.

PAR 1:

J.: Sí, seguramente. Cuando vine a España tuve que aprender rápidamente a hablar español y aunque ya sabía desenvolverse bastante bien, este proyecto me ha ayudado a pulir mi español.

L.: Sí, me ha ayudado como he dicho antes a plantearme errores que nunca me había planteado, a tener que reelaborar conceptos que yo tenía interiorizados para saber explicarlos de manera sencilla y entendible.

PAR 2:

Je.: Sí, creo que ha sido muy enriquecedor. Por ejemplo, yo tenía la idea de que a los italianos os gustaba mucho la fiesta... y es verdad, pero además he descubierto que son muy, muy trabajadores y son muy abiertos.

V.: Sí, yo pienso lo mismo. Por ejemplo, aquí se comparte mucho la comida, se dividen la comida o compran comida juntos. Esto es algo que me gusta mucho pero

que en Italia no lo hago muy a menudo. También si le pido a alguien de su comida me da enseñada.

PAR 3:

M.: Creo que este proyecto sí que me permitió desarrollar mi competencia intercultural, por ejemplo, hablando con mis compañeras he aprendido expresiones nuevas como “tiempo de sobra” que no conocía así que pregunté por su significado y me explicaron que significaba que quedaba suficiente tiempo. También me aconsejaron algunas cosas para visitar como el Palacio de la Aljafería.

L.: Sí, hemos aprendido que la cultura en cada país es muy diferente a la nuestra, pero, aunque como nuestras compañeras son francesas tienen bastantes similitudes con nuestro país.

4. Cuáles han sido las dudas que el extranjero ha presentado y cómo se han resuelto.

PAR 1:

J.: más que dudas siempre he pedido a L. que me corrigiese si veía algo anómalo en mi habla. También le pedí que me revisara trabajos o apuntes para ver si había cometido errores ortográficos, por ejemplo. Acentos, algún italianismo o alguna expresión que era mejor sustituirla.

PAR 2:

Je.: Sobre todo han sido dudas sobre palabras o cómo se usaban determinadas estructuras. Sobre todo, ha tenido más dudas con el habla coloquial. También a la hora de escribir ha tenido alguna inseguridad y me ha pedido que lo revisara para ver si estaba correcto o no.

PAR 3:

M.: La mayoría del tiempo tenía dudas sobre las consignas de las tareas o en el modo de hacer las tareas, y cuando tenía una duda preguntaba a mis compañeras por WhatsApp o después de las clases, y ellas me explicaban mi duda.

L.: Nuestras compañeras Erasmus tienen un buen nivel de español, por lo que no han necesitado mucha ayuda, siempre que han pedido ayuda se les ha ayudado de la mejor forma posible, aunque como digo, ha sido escasa.

5. Qué BENEFICIOS te ha aportado la experiencia que no esperabas.

PAR 1:

J.: A mí me ha ayudado mucho para poder ver con más claridad algunos errores que no veía, pues el italiano al ser tan parecido al español puede resultar difícil distinguir lo que es de uno o del otro. A veces no me acuerdo si una palabra existe en italiano o es española y cosas así, la mayoría de mis errores quizás se dan por esto.

L.: Creo que esta experiencia me ha hecho reflexionar sobre mi futuro como docente, me ha llenado el poder ayudar a alguien simplemente con lo que sabía. Me ha parecido una muy buena forma de involucrarnos en el mundo de la gramática del español como lengua extranjera porque nos hemos sometido a situaciones que no se hubiesen dado si no hubiese sido por esta experiencia.

PAR 2:

Je.: Por mi parte he conocido a un montón de erasmus a raíz de hablarme con una. Sobre todo, he conocido erasmus italianos y franceses. Parece que van todos en grupo y una vez que conoces a uno, eres

amiga de todos. También he podido practicar a hablar italiano y he tenido el placer de escuchar propiamente a nativos italianos o franceses mantener conversaciones relajadas y fluidas. También en observar y aprender gestos suyos.

V.: He conocido a nativos. He aprendido y escuchado el habla coloquial. Es que yo lo he visto más como relacionarse, he vivido todo desde un punto de vista menos universitario y más de amistad. Porque más que un proyecto ha parecido una quedada entre amigos.

PAR 3.

D.: El beneficio que me ha aportado esta experiencia es tener ayuda por personas españolas, que son muy simpáticas, etc.

S.: Por mi parte ha sido muy bueno aprender que es difícil vivir en otro contexto y en un país que no es tu lengua. Y bueno, también me, me ha enseñado y aportado trabajar en grupo con compañeras de otro país.

6. Qué ÁREAS DE MEJORA cambiarías para futuras ediciones.

PAR 1:

J.: Yo creo que ha sido una actividad que ha ayudado mucho a los erasmus porque tener un nativo a tu lado cuando estás en un país que no es el tuyo es de gran ayuda para aprender el idioma, para entender más sobre la universidad, las asignaturas etc. Sin embargo, he visto por el grupo de clase que muchos erasmus muchas veces no tenían grupo, quizás lo que es importante para una futura edición es crear los grupos en clase para que todos ellos puedan tener la ayuda. En mi caso, repito, me ha servido para pulir mi español y creo que, así como lo he vivido está bien.

L.: Creo que ha sido una actividad completa pero sí que es verdad que en clase propondría más actividades en grupo que no fuesen sólo hacer prácticas o ejercicios de clase. Pero claro está, eso ha estado en la mano de cada uno. Me parece que es un proyecto que podrían incluir todas las asignaturas para fortalecer la comunicación, conocernos mejor y ayudar a esos erasmus a posibles dudas que tengan sobre la ciudad, la universidad, los exámenes, etc.

PAR 2:

Je.: A mí me gustaría que más nativos se interesasen en ayudar a erasmus y no fueran tan tímidos. Porque si es cierto que me he visto en una situación en la que he llegado a tener que atender a diez erasmus por dudas, ya que nadie más hablaba con ellos. Creo que la gente se tiene que interesar

más en estas cosas y ser más comprensivo con los erasmus, no solo decir: “sí, si tienes dudas pregúntame” para quedar bien, sino mancharse e ir a ayudar.

V.: Yo he estado bien, no cambiaría nada porque he estado muy bien.

PAR 3:

M.: Creo que para mejorar esta actividad deberíamos mejorar su organización, quizás haciéndola obligatoria y haciendo los grupos en clase para que no haya Erasmus que quedan solos sin compañeros nativos o el contrario.

S.: Sí, por mi lado, también creo que sería bueno fomentar la creación de grupos en clase de los estudiantes de habla hispana con los estudiantes erasmus, y así poder fomentar la didáctica en clase y aprender unos de otros.

ANEXO 3. CORREO INSTRUCCIONES EN PLATAFORMA MOODLE

Estimados/as estudiantes:

la propuesta que os comenté llamándola coloquialmente “adopta a un erasmus”, es una oportunidad de práctica docente con alumnos extranjeros. Cubre diversos objetivos. Para el nativo, le lleva a ponerse en situación de enseñar Español como lengua extranjera. Para el alumno erasmus, le sirve de soporte y acompañamiento, al tiempo que fortalece sus competencias lingüísticas, comunicativas y culturales en español.

Actividades que se pueden realizar (aunque van a depender de las necesidades que el o la estudiante Erasmus exponga):

- resolver dudas de la asignatura o del funcionamiento del grado y la universidad (plazos, administración, normas).
- los nativos, en calidad de embajadores, pueden dar consejos sobre dónde comer, vivir, estudiar, comprar, etc. en Zaragoza.
- fomentar las actividades culturales conjuntas.
- reuniones (online o presenciales), pequeñas tertulias o tándem para practicar conversación.
- el nativo analiza los errores del erasmus y proporciona explicaciones, ejercicios y temas de Gramática para subsanar-

los. Esto le sirve para comprender las dificultades específicas de un determinado idioma (chino, francés, inglés, italiano, etc.) ante el aprendizaje del español.

- revisión de trabajos (errores de ortografía y redacción, no de contenido). Debe constar “revisado por NOMBRE ALUMNO”.
- comparación de diferencias culturales entre ambos países.

Es un proyecto para fortalecer la acogida, recepción y en general los vínculos de internacionalización de nuestra universidad y potenciar las estancias del alumnado extranjero. Este es el segundo año, y los informes que redactéis podrán formar parte del artículo o memoria resultante, respetadas las correspondientes normas éticas de investigación y publicación.

Como hay menos Erasmus que españoles, podéis atender en grupo y dividiros las funciones y tareas.

Quedo a vuestra disposición para dudas. (Cuando las haya, canalizadlas en moodle).

Estoy muy contenta con la receptividad que habéis mostrado hacia esta actividad, seguid así.