

ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CONTEXTO TELECOLABORATIVO POSTPANDEMICO: UNA PROPUESTA DE INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

Isabel Cristina Alfonso de Tovar
Richard Clouet

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Resumen: Esta investigación analiza el impacto de la enseñanza del español como lengua extranjera, en un contexto pospandémico, a través de un programa de telecolaboración centrado en un enfoque intercultural. El objetivo es contrastar el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en las dos modalidades, presencial y virtual, para identificar el alcance y cumplimiento de los objetivos del programa en la versión online. Para lograrlo, se realizó un estudio comparativo a través de una escala basada en las dimensiones interculturales de Fantini y Tirmizi (2006). Los resultados confirman el impacto positivo, no obstante, delata las dificultades y percepciones que manifiestan los aprendientes en una modalidad virtual, así como, la importancia y necesidad de una adaptación metodológica y didáctica. En conclusión, esta investigación aporta un análisis que exhorta a la reflexión sobre la didáctica intercultural de lenguas extranjeras en modalidad en línea, con el fin de favorecer la mediación entre culturas.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, internacionalización, telecolaboración, español como lengua extranjera, didáctica en contexto pospandémico.

ANALYSIS OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN A POST-PANDEMIC TELECOLLABORATIVE CONTEXT: A PROPOSAL FOR UNIVERSITY INTERNATIONALISATION

Abstract: This article examines the impact of teaching Spanish as a foreign language in a post-pandemic context. It does so by analysing a telecollaborative programme with a particular focus on an intercultural approach. The aim is to contrast the development of Intercultural Communication Competence (ICC) in the two modalities, face-to-face and online, in order to identify the scope and fulfilment of the programme's objectives in the online version. To achieve this aim, a comparative study was carried out using Fantini and Tirmizi (2006)'s scale of intercultural dimensions. The results confirm the positive impact, but also reveal the difficulties and perceptions expressed by learners in a virtual modality, as well as the importance and need for methodological and didactic adaptation. In conclusion, this research provides an analysis that encourages reflection on the intercultural teaching of foreign languages in online mode, paying heightened attention to the promotion of intercultural mediation.

Key words: intercultural communicative competence, internationalization, telecollaboration, spanish as a foreign language, didactics in a post-pandemic context.

1. INTRODUCCIÓN

Como medida de contención para detener la propagación del COVID-19 en el ámbito educativo, las autoridades ministeriales exigieron a las universidades que tomaran todas las precauciones razonables para garantizar la salud y la seguridad tanto de los estudiantes como del personal, y así reducir el riesgo de transmisión de la enfermedad. A principios de septiembre de 2020, la situación no había mejorado lo suficiente como para volver a la enseñanza presencial al 100%. Consecuentemente, todos los programas de estudios universitarios de grado y posgrado, así como los cursos de idiomas y otros programas de estudios internacionales se vieron afectados.

Las estrategias de internacionalización de las universidades españolas se enfrentaron a un verdadero dilema, más aún en entornos donde la internacionalización dependía del programa Erasmus+, así como de los cursos de idioma en verano e invierno, como en el caso de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).

To cite this article: Alfonso de Tovar, I.C., & Clouet, R. (2024). "Análisis de la competencia intercultural en un contexto telecolaborativo pospandémico: una propuesta de internacionalización universitaria". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.4995/ryla.2024.20528>

Correspondence author: cristina.alfonzo@ulpgc.es



Ello conllevó a una pérdida de diversidad cultural en las aulas y una menor “internacionalización en casa” de las universidades españolas, en otras palabras, oportunidades limitadas para que los estudiantes locales reciban cierta exposición internacional e intercultural durante sus estudios (De Wit y Marinoni, 2021:235).

Como consecuencia de la nueva situación, hubo que aprender lecciones y buscar soluciones ante nuevos retos y restricciones. Asimismo, las universidades se vieron obligadas a revisar sus planes y estrategias de internacionalización, abogando, por un lado, por un enfoque más inclusivo y global de la internacionalización para garantizar más competencias internacionales e interculturales tanto para los estudiantes como para el personal (Knight, 2011; Leask, 2015; de Wit *et al.*, 2015; Beelen y Jones, 2015); y, por otro lado, ofreciendo más oportunidades para el intercambio internacional mediante, por ejemplo, la apertura de cursos en línea que se ofrecieran a los estudiantes que ya no podían desplazarse.

Uno de los propósitos del presente estudio es, precisamente, evaluar el impacto de uno de estos cursos virtuales, en concreto, un programa colaborativo de Español Lengua Extranjera (ELE) desarrollado en línea por la ULPGC durante tres semanas. Desde 2018, y de forma ininterrumpida, la ULPGC venía celebrando escuelas de verano e invierno (las llamadas *Summer and Winter Schools*) como parte de su estrategia de internacionalización. No obstante, esto cambia cuando la *Summer School* (o escuela de verano) y la *Winter School* (o escuela de invierno) se realizan por primera vez en línea en sus ediciones 2020 y 2021 respectivamente, lo cual cambió, inevitablemente, el carácter de la experiencia internacional de los participantes e influyó en el desarrollo de sus competencias lingüísticas e interculturales.

Este estudio se centra principalmente en las competencias interculturales y examina las respuestas de dos grupos de participantes en una estancia virtual y otra presencial a un cuestionario diseñado para medir su satisfacción con su experiencia de aprendizaje y su desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI). El objetivo es contrastar el desarrollo de la CCI en las dos modalidades para averiguar si el curso en línea, cuyo diseño didáctico intentaba emular el diseño del curso presencial, tuvo el éxito esperado.

En consecuencia, las principales cuestiones que deben abordarse son las relativas a la relación entre las expectativas y la satisfacción de los participantes, así como las posibles repercusiones de la digitalización en la educación internacional, especialmente en lo que respecta a la adquisición de CPI. O, dicho de otro modo, ¿cómo está cambiando el carácter de las experiencias globales de los estudiantes? ¿En qué medida los avances tecnológicos ayudan a los estudiantes a redefinir la cooperación y el aprendizaje globales? ¿Qué ventajas presentan, así como qué dificultades plantean?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Internacionalización e interculturalidad

La internacionalización en las instituciones de educación superior se refiere al proceso mediante el cual las instituciones buscan integrarse y participar en un contexto globalizado, a través de la creación de programas y estrategias que permitan establecer vínculos y colaboraciones con instituciones y actores de otros países y regiones del mundo. Como lo expresan Jones y de Wit (2014:28), “global competition for talent, growing complexity in cross-border activity, branch campuses, and the creation of global professionals and citizens are issues that are becoming essential parts of the language of university leaders in all parts of the world”.

Con base en los primeros trabajos de Knight (1994, 2004) y de Wit *et al.* (2015) podría definirse la internacionalización como “the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff and to make a meaningful contribution to society” (de Wit *et al.*, 2015:29). Con esta definición, se confirma que la internacionalización de las instituciones de educación superior intenta ofrecer a los estudiantes la oportunidad de enriquecer su plan de estudios con una experiencia que les permita fortalecer sus habilidades lingüísticas, desarrollar una mente abierta y pensar de manera crítica, ética y responsable para convertirse en actores sociales participativos. Solo a través del enriquecimiento de la oferta educativa y del aumento de la diversidad de perspectivas y conocimientos a los que tienen acceso los estudiantes y docentes, la internacionalización puede traducirse en una mejora en la calidad de la educación, lo que a su vez aumenta la empleabilidad de los egresados.

Como resultado de ello, en la última década, las instituciones de educación superior se han centrado en la adopción de planes estratégicos de internacionalización con el propósito de integrar una orientación global, internacional e intercultural en sus programas, cursos y enfoques pedagógicos. Estos son algunos de los componentes principales de lo que se conoce como “internacionalización en casa”, que a veces se denomina

“internacionalización de los campus” o “internacionalización integral” (Kelly, 2021:229); una manera de internacionalizar los campus universitarios vista como una opción valiosa para dotar a los estudiantes de las competencias globales que podrían ser necesarias en sus futuros trabajos.

Sin embargo, ya sea “en casa” o a través de una movilidad internacional, la internacionalización por sí sola no es suficiente para alcanzar la ansiada competencia intercultural. Si bien es cierto que puede proporcionar a los estudiantes experiencias internacionales e interculturales, ¿resulta suficiente para desarrollar su sensibilidad y conciencia intercultural? A pesar de que la internacionalización y la interculturalidad ya forman parte del ADN de las universidades (Kelly, 2021:230), ¿podemos asegurarnos de que los programas de internacionalización que se ponen en marcha son una medida exitosa para desarrollar la competencia intercultural de sus participantes?

En el mundo altamente interconectado de hoy, los desafíos que plantea la creciente diversidad de las sociedades han hecho necesario que se prepare a los ciudadanos para el multiculturalismo y el internacionalismo, con un enfoque particular en la necesidad de comunicarse e interactuar de manera efectiva con interlocutores de diferentes contextos culturales. Sin duda, esto ha hecho que el concepto de interculturalidad sea aún más importante. El objetivo de fomentar la competencia intercultural ha surgido como una preocupación educativa en respuesta a estos desafíos, particularmente como un objetivo concomitante de la enseñanza de lenguas extranjeras, que según Byram (2018) debe adoptar una perspectiva internacionalista. Byram argumenta que la enseñanza internacionalista de lenguas extranjeras es esencial en las instituciones de educación superior cada vez más internacionalizadas, explicando que “an internationalist perspective gives learners an Archimedean point from which to view the world, and their own nation and country within it, a point from which they can see what they have never seen before” (2018:72). Una educación intercultural apunta precisamente a fomentar el pensamiento crítico sobre lo local, lo nacional y lo global, sobre uno mismo y el otro, sobre el propio país y el de los demás.

El mismo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) insiste que la construcción de una ciudadanía global y la internacionalización de las experiencias de los estudiantes dependen de la inclusión de una dimensión internacional e intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirma que los jóvenes necesitan tener habilidades globales para comprender tanto su propia cultura como la de los demás (2018:4) y participar en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas con personas de diferentes culturas (OCDE, 2017:7). Este dialogo efectivo entre las culturas y este enriquecimiento mutuo son precisamente los aspectos que se busca lograr a través del desarrollo de la interculturalidad. Lo que está en juego es el desarrollo de la capacidad de negociar significados con los demás, de comprender el mundo desde la perspectiva de los demás, de poder interpretar otras realidades, de comprender otros puntos de vista, de cuestionar sus propios puntos de vista, de analizar y adaptar su comportamiento propio, así como los valores y creencias subyacentes a ellos (Byram y Zarate, 1997).

2.2. Competencia (comunicativa) intercultural

La competencia intercultural está en funcionamiento cuando una persona piensa, interactúa y se comporta de manera adecuada y efectiva con individuos de otras culturas (Fantini y Tirmizi, 2006). En este sentido, se han propuesto varios modelos de competencia intercultural para describir sus componentes, en particular los desarrollados por Byram y Deardoff (Byram, 1997, 2021; Deardoff, 2004, 2006, 2009). Ambos modelos ofrecen recomendaciones y sugerencias que los educadores pueden adoptar para ayudar a sus alumnos a sentirse más cómodos a la hora de lidiar con diferencias, malentendidos y ambigüedades. Estas sugerencias se basan en la idea de que la enseñanza de una lengua extranjera debe preparar a los estudiantes no solo para usarla con fluidez y precisión, sino también para hablar con personas que tienen diferentes identidades culturales, valores sociales y comportamientos.

Paralelamente, aparece el concepto de competencia comunicativa intercultural. Para Byram, Deardoff y otros muchos investigadores que siguieron sus pasos (e.g., Abdallah-Preteille 2003; Borghetti 2017; Chen 2010; Corbett 2003; Dervin 2004; Tirmizi y Fantini, 2006; Gu 2016; Liddicoat y Scarino 2013), convertirse en un hablante intercultural es un objetivo de enseñanza más válido y alcanzable que poder hablar como un hablante nativo. Por lo tanto, los docentes deben hacer lo necesario para que sus alumnos se comuniquen con éxito con hablantes de otras lenguas y culturas usando los recursos lingüísticos a su alcance.

La competencia comunicativa intercultural, según Byram (1997, 2021) es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes considerados esenciales para una comunicación intercultural exitosa. Su modelo identifica cinco aspectos que deben cultivarse: habilidades para relativizarse a sí mismo y valorar al otro, el conocimiento de uno mismo y del otro, habilidades para descubrir e interactuar, habilidades para interpretar y relacionar, y la educación y conciencia crítica.

Dos visiones teóricas del lenguaje sustentan el enfoque comunicativo intercultural: la visión funcional del lenguaje y la interaccional. Por un lado, el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es adquirir la capacidad de utilizar la lengua de forma social y culturalmente apropiada (Corbett, 2003). Por otro lado, la lengua es una

herramienta para crear y mantener relaciones sociales, para intercambiar, negociar e interactuar (Celce-Murcia, 2008). Asimismo, Corbett explica que “the ultimate goal of an intercultural approach in foreign language education is not so much the so-called ‘native speaker competence’ but rather an ‘intercultural communicative competence’” (Corbett, 2003:2) y añade que “an intercultural approach trains learners to be ‘diplomats’, able to view different cultures from a perspective of informed understanding” (Corbett, 2003:2).

En resumen, la integración de la competencia intercultural en el aprendizaje de idiomas a través de la tecnología puede ayudar a cumplir el objetivo de Corbett (2003), la colaboración en línea tiene el potencial no solo de mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino también de aumentar la conciencia de su propia cultura, descubrir otras y, finalmente, reflexionar sobre las diferencias culturales.

2.3. Telecolaboración y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Desde los albores del siglo XXI, la telecolaboración, los intercambios virtuales y el aprendizaje internacional colaborativo en línea se han vuelto más frecuentes, particularmente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto debido a factores como el fácil acceso a la tecnología de la comunicación, la necesidad de competencias multilingües en el mercado laboral y la importancia de desarrollar competencias interculturales para una comunicación efectiva entre personas de diversos orígenes culturales.

Para fomentar la adquisición de idiomas y la conciencia intercultural entre estudiantes de culturas diversas, los profesores de lenguas extranjeras suelen recurrir a la telecolaboración (p. ej., Angelova y Ying, 2016; Belz, 2001; Lee y Markey, 2014; O’Dowd, 2016; 2004; Schenker, 2012). Todos estos autores describen cómo la telecolaboración puede ayudar al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes cuando se conectan con compañeros de otros contextos culturales, lo más frecuentemente a lo largo de un semestre o un año completo. Todos reconocen el valor de la telecolaboración para dar a los participantes la oportunidad de beneficiarse de la comunicación directa con hablantes nativos de la lengua extranjera, incluso por un breve período de tiempo. Además, en la mayoría de los casos, la telecolaboración ayudó a los participantes a relativizar sus valores y creencias culturales y a considerarlos desde una perspectiva externa (Menard-Warwick, 2011).

Por otro lado, la pandemia COVID-19 parece haber reavivado el interés en los programas de telecolaboración, como lo demuestran varias encuestas (Asociación Internacional de Universidades y el SEPIE: Servicio Español para la internacionalización de la Educación) e investigaciones sobre cómo estos programas pueden brindar a las participantes experiencias de aprendizaje internacional e intercultural. Asimismo, los programas de corta duración han sido objeto de especial atención. Algunos de los análisis más recientes son los de Köster et al. (2022) sobre estudiantes de empresariales en Alemania y Finlandia, o por Deacon y Miles (2022) sobre estudiantes universitarios japoneses que participaron en un programa virtual de pocas semanas diseñado para mejorar su competencia intercultural. Sus hallazgos sugieren que tales programas, por cortos que sean, mejoran el desarrollo de la competencia intercultural de los participantes. Sin embargo, su impacto aún está poco investigado en el contexto español y por ello, este artículo tiene su interés, al diferenciarse de estudios previos y al proporcionar un análisis de los encuentros de telecolaboración entre estudiantes de diferentes orígenes lingüoculturales que, conjuntamente, mejoran sus competencias en lengua española mediante el uso del inglés como *lingua franca*. Además de resaltar la importancia de sus experiencias para fines de internacionalización en un contexto de post-COVID-19, este trabajo explora cómo la telecolaboración en un curso de corta duración puede apoyar el desarrollo, consciente o inconsciente, de la competencia comunicativa intercultural.

Por su parte, O’Dowd describe la telecolaboración como “the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations with the aim to develop their FL skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work” (2015:194). Su objetivo es involucrar a los participantes en un entorno virtual donde puedan conectarse con estudiantes de varios entornos para construir conocimiento de forma colaborativa y dinámica (Belz, 2007; O’Dowd, 2020).

Desde el inicio de la crisis del COVID-19, la telecolaboración y los intercambios virtuales se han extendido y han mostrado su potencial para estimular a los participantes, motivarlos y sensibilizarlos sobre otras realidades culturales y sobre la posibilidad de establecer un diálogo exitoso con personas de otros países. La pandemia ha hecho evidente que el uso de la tecnología puede ser una ayuda importante, y no una barrera, para involucrar a “groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programs and under the guidance of educators and/or expert facilitators” (O’Dowd, 2018:5). Como tal, la colaboración virtual intercultural “has probably come to stay as a way to promote internationalization of education for all students, instead of only for those who have the resources to travel abroad” (Barbosa y Ferreira-Lopes, 2021:4).

3. WINTER Y SUMMER SCHOOLS: CURSOS DE TELECOLABORACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

En julio de 2018 se realizó el primer curso intensivo de español llamado *Summer School*. Esta propuesta de internacionalización respondía a unos objetivos establecidos por la institución universitaria para proyectarse en el ámbito de educación superior internacional y consolidar la movilidad con las universidades socias de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Desde esta primera edición hasta enero de 2020 se desarrollaron en una modalidad presencial. Anualmente, se realizaban dos ediciones del curso: *Winter School* (en adelante WS), en enero y *Summer School* (en adelante SS) durante los meses de julio.

Estudiantes de distintas universidades socias y procedentes de diversos países se dieron cita en las instalaciones universitarias para vivir una experiencia académica e intercultural. Este curso tenía una duración de tres semanas, con un horario lectivo de lunes a viernes, cuatro horas diarias en el turno de mañana. En estas sesiones los aprendientes recibían clases de español como lengua extranjera con una metodología centrada en el enfoque comunicativo. Por las tardes, se realizaban actividades de naturaleza cultural y deportiva con fines didácticos e interculturales, los cuales promovían el intercambio, el trabajo en equipo, la cooperación y la práctica de las habilidades comunicativas trabajadas durante las sesiones de clase.

Al declararse la pandemia mundial y activarse las restricciones de movilidad y de reunión, todo el diseño del programa se vio afectado. Por ello, se decide reestructurar el curso y trasladarlo al formato virtual. Esto supuso un gran reto, debido a que uno de los factores más característicos y atractivos para sus participantes era la interacción con personas de distintas culturas en un contexto hispano, esta pluriculturalidad favorecía el desarrollo de competencias, como la intercultural, pero también la comunicativa.

Por tanto, la adaptación del curso al formato online consistió en mantener el diseño de horas académicas y el temario, es decir, no se alteró el contenido lingüístico que se impartía. No obstante, al no contar con las sesiones deportivas e interculturales en los horarios de tarde, se decidió crear una jornada intercultural los días viernes en los que se pondrían en práctica los contenidos lingüísticos y comunicativos en un contexto de intercambio e interacción. Para estas sesiones se diseñaron actividades interculturales en las que los participantes debían presentar un trabajo final de naturaleza cultural para intercambiar impresiones y opiniones con el resto de sus compañeros. Estas sesiones tuvieron que trasladarse a una plataforma externa a la de la universidad, en la que se desarrollaban las actividades académicas, debido a que se requería un soporte técnico más completo y sólido que favoreciera la interacción entre los participantes.

Otra novedad del curso virtual fue el uso de salas externas para la realización de actividades en grupos reducidos. El trabajo en equipo y el intercambio de experiencias lingüísticas y culturales era uno de los principales objetivos del curso presencial, por ello, era necesario buscar un espacio que permitiese cumplirlo en el formato virtual. En este sentido, se decide diseñar y realizar actividades en gran grupo y otras en grupos reducidos a través de la distribución de los participantes en distintas salas externas independientes. De esta manera, el docente distribuía, de forma aleatoria o no, según la actividad, a los participantes en estas salas. La distribución se hacía de forma aleatoria cuando la finalidad era más intercultural, sin embargo, se optaba por una distribución por características lingüísticas y país de procedencia, sobre todo, en actividades que requerían una mayor uniformidad de nivel idiomático.

Ya conociendo la manera cómo se realizó el traslado de un formato a otro, se hace necesario distinguir, con mayor precisión, las características de cada una de las modalidades del curso. Hay que recordar que nunca se desarrollaron de forma simultánea y que, pese a las diferencias de contexto, se intentó mantener la estructura inicial del curso. En la siguiente tabla puede observarse las diferencias y similitudes entre los dos cursos:

Tabla 1. Comparativa de los diseños de los cursos: Summer y Winter Schools.

Características del curso	Modalidad presencial	Modalidad virtual
Años de realización	2018 (SS) 2019 (WS/SS) 2020 (WS)	2020 (SS) 2021 (WS/SS)
Número de ediciones	4	3
Duración	Tres semanas continuas	
Nº horas	60 horas académicas 12 horas de actividades deportivas y culturales. Dos días de excursiones (sábados)	54 horas académicas 6 horas de actividades interculturales (viernes)
Lugar de impartición	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Plataforma BigBlueButton (BBB) alojada en el campo virtual ULPGC (horas académicas) Plataforma Zoom (actividades interculturales)

Tabla 1, continúa en la página siguiente.

Tabla 1, continúa de la página anterior.

Características del curso	Modalidad presencial	Modalidad virtual
Objetivos y Contenidos	<p>Tres unidades didácticas:</p> <p>La ciudad: conocer Las Palmas de Gran Canaria</p> <p>Objetivos didácticos:</p> <p>Conocer e identificar el vocabulario relacionado con la ciudad: lugares de interés, tiendas, servicios públicos e instituciones públicas y privadas.</p> <p>Ser capaz de comparar y contrastar la ciudad de acogida con su propia ciudad/país.</p> <p>Valorar y reflexionar sobre las diferencias y similitudes existentes entre la cultura de origen y las otras culturas que forman parte del grupo.</p> <p>Gastronomía española e hispanoamericana</p> <p>Objetivos didácticos:</p> <p>Conocer el vocabulario referente a alimentos, gastronomía típica hispana, en especial, la gastronomía canaria.</p> <p>Identificar los comportamientos socioculturales hispanos relacionados con la comida (menú, horario de comidas, sobremesa, gastronomía de fiestas tradicionales, entre otros.) para contrastarlos con la cultura de origen.</p> <p>Diseñar una presentación gastronómica internacional con las culturas participantes en el curso para identificar semejanzas y diferencias entre ellos e intercambiar opiniones y valoraciones.</p> <p>Ocio y tiempo libre</p> <p>Objetivos didácticos:</p> <p>Conocer e identificar el léxico vinculado con el tiempo libre y actividades de ocio: deportes, cultura y entretenimiento.</p> <p>Identificar las preferencias y costumbres relacionadas con el tiempo libre de la cultura hispana para compararlas con las otras culturas.</p> <p>Ser capaz de participar y comunicarse en situaciones deportivas y culturales en la lengua meta, así como servir de mediador en las situaciones comunicativas que lo requieran.</p> <p>En cada de las unidades se encuentran los contenidos establecidos por el Plan curricular de Instituto Cervantes (PCIC, 1996): gramaticales, léxicos y funcionales. Asimismo, se incluyeron los criterios establecidos por este documento oficial para la enseñanza de ELE referido a los comportamientos socioculturales y saberes interculturales recogidos en sus respectivos inventarios.</p>	
Sistema de evaluación	<p>El participante deberá realizar una prueba escrita cada viernes que incluirá los contenidos trabajados durante cada una de las semanas. La prueba de la última semana abarcará todo el temario del curso.</p> <p>Para aprobar, el aprendiente ha de diseñar una presentación oral en la que tendrá que narrar su experiencia en el curso, desde el punto de vista académico y personal. Esta presentación la realizarán en la última sesión del curso.</p> <p>Para la presentación usarán la plataforma Voicethread, con la que deben crear un vídeo con imágenes de su estancia acompañado de su voz.</p>	<p>El participante deberá realizar una prueba escrita cada viernes que incluirá los contenidos trabajados durante cada una de las semanas. La prueba de la última semana abarcará todo el temario del curso.</p> <p>Además, diseñará y realizará una presentación “en directo” con cámara, audio y un soporte audiovisual (PowerPoint, vídeo de Youtube, etc.) en el que compartirá y hablará sobre su experiencia en el curso, tanto en lo académico como en lo personal.</p> <p>Las actividades interculturales de los viernes también formarán parte de la evaluación del curso, ya que tendrán que diseñar y crear distintas tareas finales como: sombreros culturales, recetas del país de origen, entre otros.</p>
Criterios de calificación	<p>Las actividades evaluativas cumplirán los siguientes criterios de calificación:</p> <p>Pruebas escritas semanales: 30%</p> <p>Prueba escrita final: 20%</p> <p>Presentación oral final: 20%</p> <p>Actividades interculturales: 20%</p> <p>Asistencia y participación activa en las sesiones de clase: 10%</p> <p>Para obtener el certificado del curso, el participante ha de obtener un mínimo de ocho puntos y asistir al 80% de las actividades y sesiones.</p>	

Como puede observarse en la tabla anterior, se intentó preservar el formato original (presencial) del programa y se adaptaron aspectos debido al traslado a la plataforma universitaria. Esta información es relevante para comprender el análisis realizado y su fundamentación metodológica. Además, permite conocer los contenidos y objetivos establecidos para el desarrollo de la CCI.

4. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se basa en un estudio de campo desde un enfoque mixto cuali-cuantitativo, ya que se han recogido datos a través de instrumentos de investigación para, posteriormente, analizarlos gráficamente y descriptivamente. Al ser una investigación centrada en la interculturalidad, se hace necesario destacar el perfil de los informantes. Por ello, es relevante describir cómo se hacía la selección para la admisión en el curso. Primeramente, se contactaba con las universidades socias de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria para ofertar el programa con la respectiva información para solicitar la preinscripción. Cabe destacar que estos convenios de colaboración entre universidades de distintos continentes fueron el resultado de un trabajo de internacionalización puesto en marcha por la universidad canaria. Seguidamente, se creaba una lista organizada y clasificada según el récord académico y países de procedencia. Finalmente, se seleccionaban los primeros lugares de cada uno de los países participantes en cada edición hasta completar las 20 plazas ofertadas.

Esta selección por países forma parte del eje central del diseño de este curso. En todo momento se intenta que los participantes compartan e interactúen con compañeros de otras nacionalidades y, por ello, se gestiona cada detalle del curso para alcanzar este objetivo. En el curso presencial, se hacía la distribución de las habitaciones en el alojamiento teniendo en cuenta la distancia cultural entre los participantes. Por su parte, en el curso online se realizaba esta organización, culturalmente meditada, en la realización de las actividades interculturales y, sobre todo, en los trabajos realizados en las aulas externas. En este sentido, se hace necesario conocer los perfiles de los informantes de la investigación:

Tabla 2. Datos de los informantes de la investigación.

	Cuestionario SS 2020 online (18 estudiantes)	Cuestionario WS 2020 presencial (14 estudiantes)
Nacionalidad	Ucrania (1) India (1) Hungria (3) Filipinas (1) Alemania (4) Francia (1) Rusia (5) Austria (1) Grecia (1)	Hungria (2) Francia (4) Corea del Sur (3) Australia (3) Taiwán (2)
Género	Hombres (8) Mujeres (10)	Hombres (2) Mujeres (12)
Edad	18-20 años (3) 21-24 años (7) 25-29 años (6) 30 años y más (2)	18-20 años (3) 21-24 años (9) 25-29 años (0) 30 años y más (2)
Estudios (rama de conocimiento)	Humanidades (5) Ingenierías (5) Dirección de empresas y marketing (3) Economía (1) Arquitectura (1) Turismo (1) Derecho y trabajo social (1) Periodismo (1)	Humanidades (6) Ingeniería (3) Dirección de empresas y marketing (3) Economía (1) Derecho y trabajo social (1)
Estancias previas de menos de 3 semanas en España	6	14

Como se observa en la Tabla 2, no existe una paridad entre el número de participantes de cada una de las ediciones. Este dato es relevante y aporta una información valiosa para la investigación. Por un lado, se ha seleccionado la edición presencial prepandémica de la *Winter School 2020*. En este curso participaron 14 estudiantes procedentes de distintos países. Ese mismo año y dadas las restricciones de movilidad, se celebró la *Summer School*. En esta ocasión participaron 18 estudiantes. Es importante mencionar que en esta investigación se han mantenido los números de informantes reales pese a ser diferentes. Esto se debe a que forma parte de las características de cada modalidad. Las ediciones presenciales siempre contaron con grupos menos numerosos que oscilaban entre los 12 y 20 participantes. Este número se incrementa con el traslado al formato online (entre 15 y 25 participantes) y esto se debe a las ventajas de conexión sin desplazamientos, a pesar de ser sesiones sincrónicas.

Por otra parte, para la recolección de datos se diseñó un cuestionario basado en las dimensiones interculturales propuestas por Fantini y Tirmizi (2006): conocimiento, actitud, habilidades y conciencia. En él se plantea al informante doce cuestiones distribuidas de la siguiente manera: dos vinculadas con el conocimiento, cinco relacionadas con la actitud, cuatro referentes a las habilidades y una última pregunta centrada en la conciencia. El cuestionario se presentó a los estudiantes en inglés para garantizar la comprensión del mismo. Finalmente, para la obtención y presentación de los resultados, se analizaron las cuestiones según el número de recurrencia de las respuestas obtenidas en la escala y se clasificaron en los cuatro bloques.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Partiendo de las subcategorías establecidas por Byram (1997, 2021) y siguiendo la escala de CCI desarrollada por Fantini y Tirmizi (2006), los datos recogidos se organizaron en torno a cuatro dimensiones distribuidas en doce preguntas (ver Anexo): conocimiento (preguntas 1 y 2), actitud (preguntas 3 a 7), habilidades (preguntas 8 a 11) y concienciación (pregunta 12). Cada uno de los bloques cuenta con dos gráficas, correspondientes a cada uno de los formatos en los que se impartieron sendos cursos, allí se presentan los resultados obtenidos en cada una de las cuestiones. El primer bloque corresponde a la dimensión *Conocimiento*:

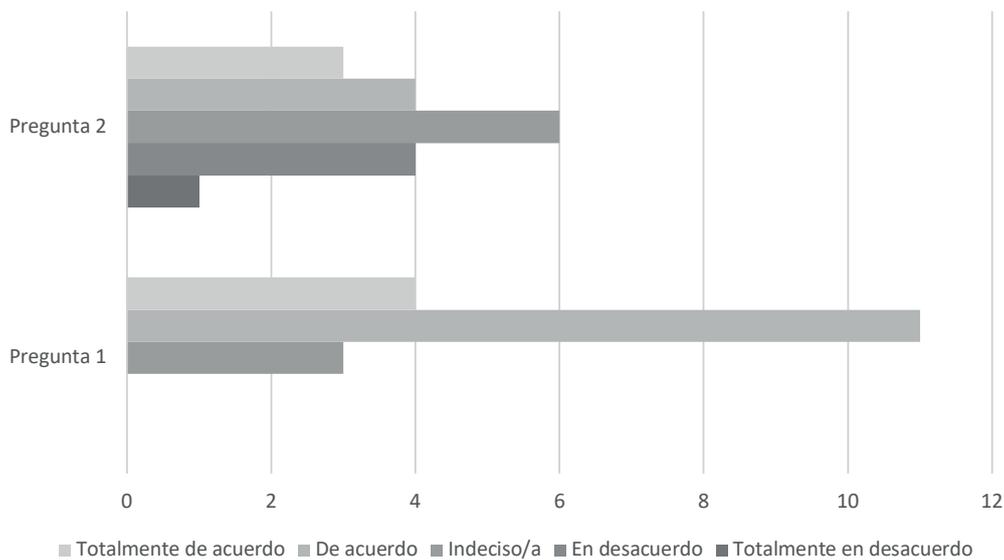


Gráfico 1. Dimensión Conocimiento - Modalidad virtual.

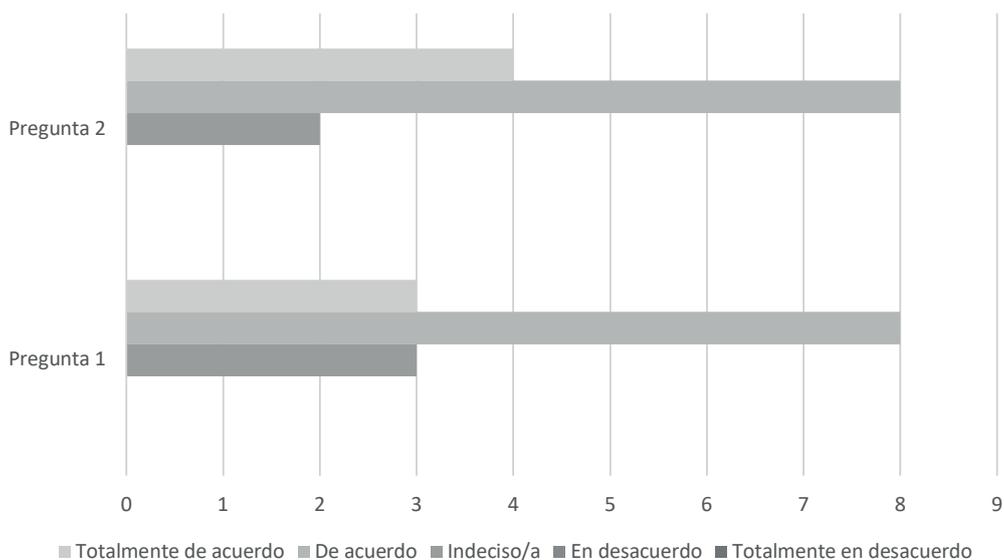


Gráfico 2. Dimensión Conocimiento - Modalidad presencial.

El conocimiento se refiere a dos categorías: “knowledge about social groups and their cultures in one’s own country, and similar knowledge of the interlocutor’s country on the one hand; knowledge of the processes of interaction at individual and societal levels, on the other hand” (Byram, 1997:35). Con las dos preguntas que se hicieron a los participantes, se trata de averiguar si, por una parte, el curso de ELE le ha ayudado a entender mejor las diferencias y similitudes entre la cultura de la lengua objeto de aprendizaje y la cultura propia (pregunta 1), y si, por otra parte, la interacción con otros participantes de diversas culturas ha contribuido a mejorar el conocimiento de la cultura propia (pregunta 2).

Tanto en la modalidad virtual como en la presencial, la gran mayoría de los participantes (77% y 78%) considera que el curso les ha ayudado a adquirir información auténtica sobre algunos aspectos culturales de España, específicamente, de las Islas Canarias, así como de América Latina. Sin embargo, a pesar de que el curso contribuye a una remodelación de los propios supuestos culturales de los participantes e incluso a una reconstitución de su identidad a través de las interacciones con los demás, el impacto sobre el conocimiento de la cultura propia no ha sido el mismo en las dos modalidades. La modalidad virtual no les ha permitido hacer comprensible su experiencia cotidiana a sus compañeros de clase y, por tanto, ser una experiencia para entender mejor su cultura propia. Es probable que un curso virtual de tres semanas no fuera tiempo suficiente para experimentar una concienciación satisfactoria hacia su propia cultura y remodelar sus propios supuestos culturales.

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la dimensión *Actitud*:

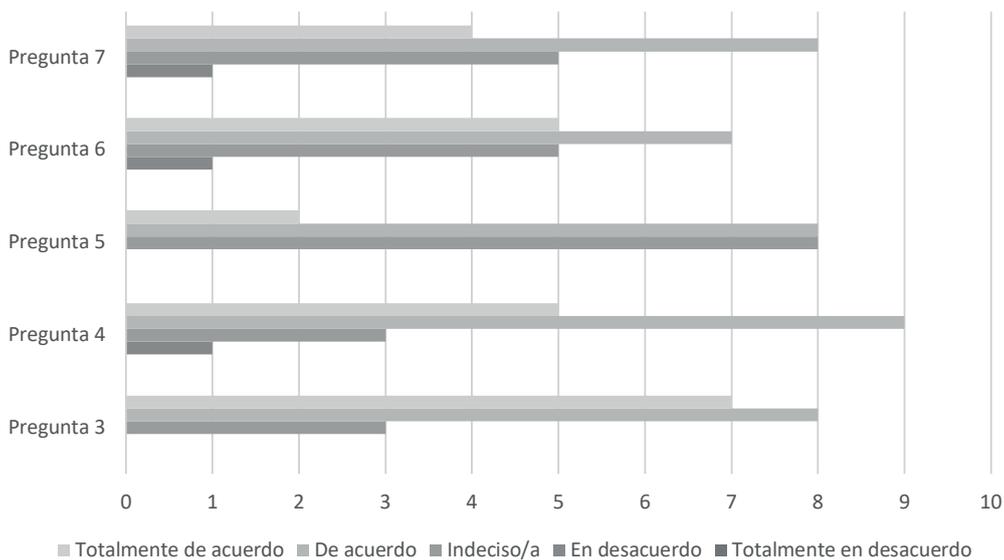


Gráfico 3. Dimensión Actitud - Modalidad virtual.

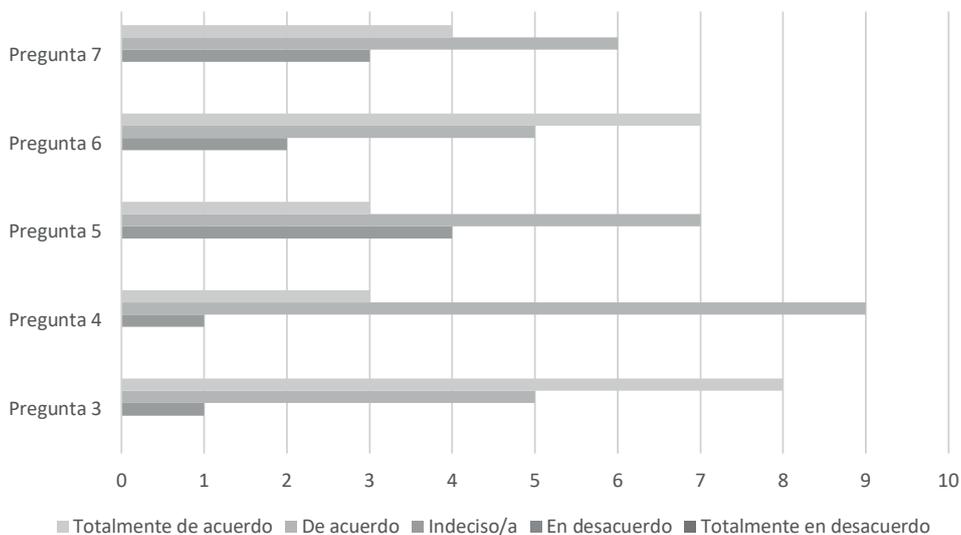


Gráfico 4. Dimensión Actitud - Modalidad presencial.

Además de mejorar el nivel de español de los participantes, uno de los objetivos del curso era despertar la curiosidad (pregunta 3) y una actitud abierta ante la diversidad cultural (preguntas 4 y 5), así como, ayudarles a desterrar estereotipos, adquirir actitudes libres de prejuicios (pregunta 6) y ganar en confianza a la hora de interactuar con personas de culturas diferentes (pregunta 7).

Tal como puede observarse en los resultados (Gráficos 3 y 4), se pone de manifiesto que, en ambas modalidades, el curso ha ayudado a los alumnos a desmontar algunos valores que daban por sentados cuando interactuaban con sus compañeros y a remodelar sus puntos de vista sobre las culturas ajenas. Una gran mayoría de los alumnos reconoce que se ha vuelto más consciente de las diferencias entre culturas en cuanto a comportamientos, actitudes y creencias, y que ha adquirido actitudes no prejuiciosas. Asimismo, los resultados muestran que los participantes consideran que han desarrollado un buen nivel de sensibilidad intercultural, adquiriendo una mayor autoestima, una mentalidad más abierta y un mayor grado de empatía. En otras palabras, los participantes se volvieron más respetuosos con la diferencia cultural y ganaron confianza en su interacción con los demás.

Sin embargo, parece ser que la falta de inmersión total en la cultura haya influido en la percepción de los estudiantes en el curso online, pues su respuesta a la pregunta 5, sobre si había necesitado adaptar sus comportamientos para comunicarse adecuadamente (por ejemplo, en áreas no verbales y otras áreas de comportamiento, según fuera necesario para diferentes situaciones), obtiene un grado de satisfacción muy inferior al de los estudiantes del curso presencial. En total, 10 de 18 consideran que esta adaptación ha tenido lugar en la modalidad virtual, mientras que 10 de 14 lo hacen en la modalidad presencial.

En lo referido a la dimensión *Habilidades*, se han obtenido los siguientes resultados:

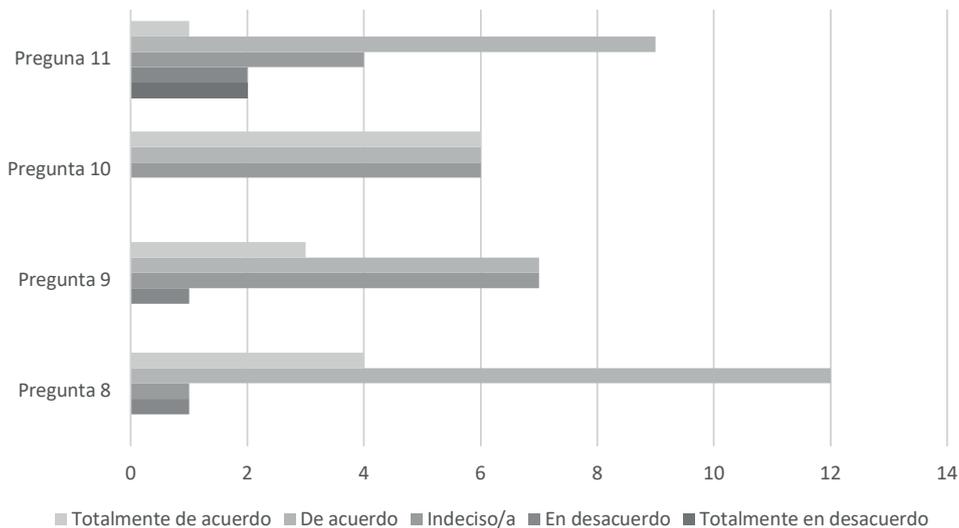


Gráfico 5. Dimensión Habilidades - Modalidad virtual.

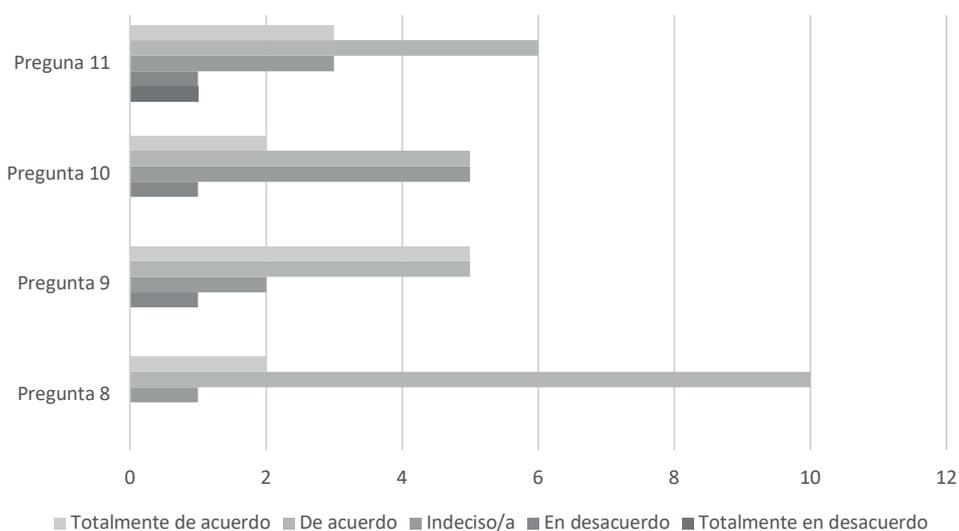


Gráfico 6. Dimensión Habilidades - Modalidad presencial.

La mayoría de los participantes considera que participar en el curso ha tenido un efecto positivo en el desarrollo de una serie de habilidades, entre las cuales podemos destacar la capacidad de interactuar con otros entornos culturales de forma reflexiva (pregunta 8); la capacidad de explorar cuestiones culturales y adoptar las estrategias adecuadas para relacionarse con los demás y escucharlos (pregunta 9); la capacidad de comprender y utilizar la lengua española de forma social y culturalmente adecuada (pregunta 10); y la capacidad de comprender y transmitir señales tanto verbales como no verbales en la comunicación (pregunta 11).

Una vez más, la falta de reflexión sobre la propia cultura parece ser un inconveniente recurrente en la modalidad virtual, ya que solo poco más del 60% de los participantes considera que el curso les ha ayudado a desarrollar ese aspecto. Sin embargo, fomentar la reflexión de los estudiantes sobre su propia cultura y la cultura meta es la forma más propicia de reconocer comportamientos culturalmente inapropiados, de fomentar su reflexión sobre las experiencias interculturales, de reconocer y comprender las diferencias y de buscar las mejores estrategias para operar en cualquier contexto.

Por otra parte, se puede observar que la comunicación mediada por ordenador, según los participantes, carece de las señales no verbales tradicionales y puede provocar malentendidos, lo que ha influido en su respuesta a la pregunta 11 en la modalidad virtual. La falta de contacto directo puede haber tenido un efecto significativo en la interacción, especialmente en la comprensión de emociones y actitudes, comprometiendo así una comunicación significativa y la comprensión personal de los demás.

Finalmente, se aborda el último bloque correspondiente a la dimensión *Concienciación*:

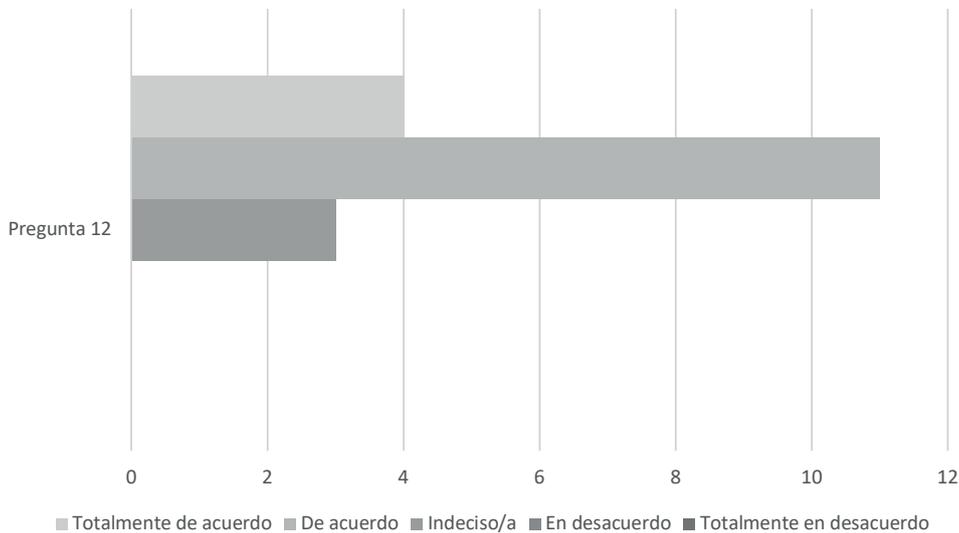


Gráfico 7. Dimensión Concienciación -Modalidad virtual.

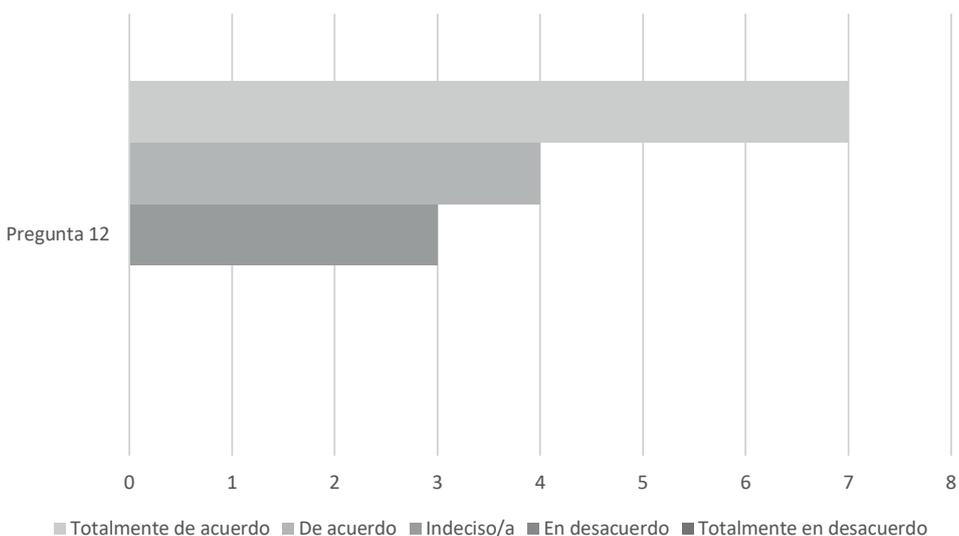


Gráfico 8. Dimensión Concienciación -Modalidad presencial.

Los resultados correspondientes a la conciencia cultural crítica se extrajeron de las respuestas a la pregunta 12 (Gráficos 7 y 8) y de los comentarios que podían hacer los alumnos en las respuestas abiertas ubicadas al final del cuestionario en relación con su grado de satisfacción y su experiencia. En general, los estudiantes en ambas modalidades reconocen que el curso online les ha ayudado a desmontar y a replantearse parcialmente algunos valores asumidos sobre la cultura española y otras culturas mientras interactuaban con sus compañeros. La crítica recurrente, sin embargo, es la duración de la experiencia, como se desprende del comentario de varios participantes, como el siguiente: “Hemos participado en muchas tareas sobre la cultura y el país de cada uno para conocerlos, pero hemos tenido muy poco tiempo para obtener más información”. Además, parece ser que, cuando se les pregunta si el curso les ha ayudado a adquirir la CCI, la mayoría de los estudiantes sigue tendiendo a centrarse en la lengua y las representaciones socioculturales, más que en la interacción.

El curso, tanto en su modalidad virtual como presencial, ha resultado ser una experiencia clave para comprender el multiculturalismo y todos los estudiantes señalan que el conocimiento de otras culturas y de la propia no es suficiente para entenderse. Destacan la palabra “experiencia” como palabra clave para establecer contactos sociales eficaces e insisten en la importancia de los conocimientos lingüísticos para superar las eventuales barreras de comunicación.

Cabe destacar que las actividades organizadas para favorecer el aprendizaje crítico y analítico han resultado ser un éxito, ya que una gran mayoría afirma que el curso les ha ayudado a desarrollar la capacidad de explorar cuestiones culturales y, sobre todo, de ser reflexivos y analíticos sobre otras culturas. Sin embargo, por mucho que los estudiantes hayan disfrutado de la experiencia, el nivel de español adquirido durante esas tres semanas no se considera suficiente para superar las barreras lingüísticas y poder comunicarse con fluidez con extranjeros hispanohablantes. Este aspecto se destaca aún más entre los participantes en el curso virtual que no han podido beneficiarse de la misma inmersión lingüística y cultural que los participantes en el curso presencial y cuyo aprendizaje se ha centrado más en la comunicación verbal que la no verbal.

Una última cuestión mencionada por los estudiantes tiene que ver con las competencias interpersonales desarrolladas durante el curso, tanto online como presencial, como el trabajo en equipo, la adaptabilidad, la resolución de problemas o la creatividad. Las competencias interpersonales ayudan a configurar la personalidad intercultural y permiten relativizar el propio punto de vista. Al respecto, cabe destacar tres aspectos que se desprenden de las respuestas de los participantes: las actitudes, la motivación y la flexibilidad. Estos aspectos implican el deseo de relacionarse con los demás, el interés y la curiosidad por aprender sobre otras culturas y perspectivas, la curiosidad por otras culturas y sus valores, y la disposición a participar en interacciones (Byram, 1997:50). Aunque, para la mayoría, el aspecto motivacional era lingüístico cuando decidieron matricularse en el curso, el deseo de ser más receptivos hacia otras culturas surgió rápidamente como una característica importante del programa.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación se estableció como objetivo principal contrastar el desarrollo de la CCI en participantes del curso de ELE, tanto en la modalidad presencial como virtual. Esto ha permitido identificar qué factores han mejorado o qué dificultades manifestaron los estudiantes, sobre todo, en la modalidad online.

En lo que corresponde a la dimensión *Conocimiento* esta investigación confirma que en la modalidad virtual, a los participantes se les presentan más dificultades para adquirir los conocimientos culturales necesarios para desarrollar la CCI. Por otro lado, con respecto a la *Actitud* intercultural, ambos grupos manifiestan interés por descubrir las otras culturas presentes en sus respectivos grupos, lo que permitirá reflexionar sobre las diferencias culturales (Corbett, 2003). No obstante, en la virtual se percibe una menor preocupación por adaptarse al interlocutor en una situación intercultural, lo que evidencia que todavía no ha desarrollado la suficiente sensibilidad intercultural ni considera necesario que realice una adaptación para mejorar la comunicación entre los interlocutores.

En la tercera dimensión, denominada *Habilidades*, los participantes de ambos grupos manifiestan haber desarrollado varias habilidades interculturales, sin embargo, habría que destacar que sigue faltando una reflexión que favorezca la interacción intercultural. Asimismo, con la modalidad virtual se evidencia que la comunicación no verbal favorece la comprensión en una situación comunicativa intercultural y la ausencia de ella puede afectar negativamente, lo que generaría malentendidos o incidentes críticos interculturales. En lo referente a la *Concienciación*, última dimensión, en ambos formatos los participantes manifestaron que la experiencia académica les ha permitido reflexionar y ser más críticos con la cultura propia y su vinculación con otras culturas.

Ante estos resultados, esta investigación concluye que si bien es cierto que ambos formatos han permitido que los participantes desarrollen varios aspectos de la CCI, existe una diferencia entre la modalidad presencial y la virtual. Esto es importante destacarlo, ya que sabemos que la modalidad online después de la pandemia se ha

convertido en una opción frecuente y útil en el ámbito académico. Por ello, en ningún caso se trata de no valorarla como modalidad metodológica para cursos de lengua y cultura, por el contrario, ha de considerarse una estrategia que promueve la internacionalización y el encuentro entre culturas. No obstante, se han de adaptar los criterios de diseño para compensar y nivelar todos los factores que se desarrollan en menor tiempo en una modalidad presencial.

En otras palabras, si bien es cierto que el programa objeto de este análisis ha vuelto a ser presencial tras la pandemia, este estudio demuestra los beneficios de lo virtual sin decantarse por una modalidad específica. Ahora bien, esta investigación confirma que a pesar de que se alcanzan objetivos interculturales en ambas modalidades, en la virtual, tres semanas de duración son insuficientes para desarrollar la CCI tal como se logra en la misma cantidad de tiempo en la modalidad presencial. En este sentido, se propone que los cursos en modalidad virtual cuenten con estrategias y recursos adicionales, no solo en lo concerniente a la duración, que favorezcan y promuevan situaciones interculturales, lo que favorecería el desarrollo de la competencia. Asimismo, contribuiría a la relativización de sus valores y creencias culturales (Menard-Warwick et al., 2013) desde una nueva cosmovisión intercultural.

Finalmente, esta investigación contribuye con el desarrollo de la metodología virtual y ubicua que está en crecimiento y que se está consolidando como la principal alternativa para el crecimiento e internacionalización del ámbito académico. Asimismo, invita a la reflexión sobre el traslado de cursos a la modalidad virtual, ya que no solo se ha de tratar de un cambio de espacio físico a una plataforma digital, sino que supone una adaptación metodológica y didáctica capaz de suplir factores propios de la modalidad presencial como comunicación no verbal y la reflexión sobre la interacción entre la cultura propia y las otras culturas con las que tiene contacto durante el curso.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- Angelova, M. y Ying, Z. (2016). "Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills", *Computer Assisted Language Learning* 29/1, 167-185. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.907320>
- Barbosa, M.W. y Ferreira-Lopes, L. (2021). "Emerging trends in telecollaboration and virtual exchange: a bibliometric study", *Educational Review* 75/3, 1-29. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1907314>
- Beelen J. y Jones, E. (2015). "Redefining internationalisation at home", en A. Curaj et al. (eds.) *The European Higher Education Area between critical reflections and future policies*. New York: Springer, 59-72. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Belz, J.A. (2007). "The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence", *Annual Review of Applied Linguistics* 27, 45-75. <https://doi.org/10.1017/S0958344001000726a>
- Belz, J.A. (2001). "Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching", *ReCALL* 13/2, 213-231.
- Borghetti, C. (2017). "Is there really a need for assessing intercultural competence", *Journal of Intercultural Communication* 44/1, 1-18. <https://doi.org/10.36923/jicc.v17i2.736>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2018). "An essay on internationalism in foreign language education", *Intercultural communication education* 1/2, 64-82. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n2.54>
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Byram, M. y Zarate, G. (eds.) (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Celce-Murcia, M. (2008). "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching", en E. Alcón Soler & M.P. Safont Jordà (eds) *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 41-57. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3
- Chen, G.M. (2010). "The impact of intercultural sensitivity on ethnocentrism and intercultural communication apprehension", *Intercultural Communication Studies* 19/1, 1-9. <https://web.uri.edu/iaics/files/01Guo-MingChen.pdf>
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596858>
- Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp

- DeWit, H., Hunter, F., Howard, L. y Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament. [www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- De Wit, H. y Marinoni, G. (2021). "Internationalisation of higher education in a post-Covid-19 world: overcoming challenges and maximising opportunities", en T. Gallagher *et al* (eds.) *Higher education's response to the Covid-19 pandemic-Building a more sustainable and democratic future*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 233-240.
- Deacon, B. y Miles, R. (2022). "Assessing the impact of a virtual short-term study-abroad program on Japanese university students' global-mindedness", *Journal of Virtual Exchange* 5, 155-175. <https://doi.org/10.21827/jve.5.38652>
- Deardorff, D.K. (2004). "In search of intercultural competence", *International educator* 13/2, 13.
- Deardorff, D.K. (2006). "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization", *Journal of Studies in International Education* 10/3, 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D.K. (ed.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071872987>
- Dervin, F. (2004). "Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité: ouvertures", *Moderna Sprak* 98/1, 66-76.
- Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). "Exploring and assessing intercultural competence", *World Learning Publications*. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Gu, X. (2016). "Assessment of intercultural communicative competence in FL education: A survey on EFL teachers' perception and practice in China", *Language and Intercultural Communication* 16/2, 254-273. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1083575>
- Jones, E. y de Wit, H. (2014). "Globalized internationalization: Implications for policy and practice", *Management* 33, 95-104. https://www.researchgate.net/profile/Elspeeth-Jones/publication/340377757_Globalized_Internationalization_Implications_for_Policy_and_Practice/links/5e85af8092851c2f5274a84d/Globalized-Internationalization-Implications-for-Policy-and-Practice.pdf
- Kelly, D. (2021). "The impact of Covid-19 on internationalisation and student mobility: an opportunity for innovation and inclusion?", en T. Gallagher *et al*. (eds.) *Higher education's response to the Covid-19 pandemic-Building a more sustainable and democratic future*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 225-231.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. CBIE Research No. 7. Canadian Bureau for International Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>
- Knight, J. (2004). "Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales", *Journal of studies in international education* 8/1, 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight J. (2011). "Five myths about internationalization", *International Higher Education* 62, 14-15. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>
- Köster, M., Passi, S.R., Bitterer, F., Vuorinen, U. y Karaoglu, N. (2022). "Virtual summer schools: experiences from Finland and Germany", *Journal of Virtual Exchange* 5, 144-154. <https://doi.org/10.21827.jve.5.38373>
- Leask, B. (2015). *Internationalising the curriculum*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716954>
- Liddicoat, A.J. y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- Menard-Warwick, J. (2011). "The cultural and intercultural identities of transnational English teachers: Two case studies from the Americas", *TESOL Quarterly* 42/4, 617-640. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00151.x>
- O'Dowd, R. (2015). "The competences of the telecollaborative teacher", *Language Learning Journal* 43/2, 194-207. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.853374>
- O'Dowd, R. (2016). "Emerging trends and new directions in telecollaborative learning", *CALICO Journal* 33/3, 291-310. <https://doi.org/10.1558/cj.v33i3.30747>
- O'Dowd, R. (2018). "From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward", *Journal of Virtual Exchange* 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2020). "A transnational model of virtual exchange for global citizenship education", *Language Teaching* 53, 477-490. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- OECD (2017). *Report on benchmarking higher education system performance: conceptual framework and data*. OECD. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Benchmarking%20Report.pdf>
- OECD (2018). *Inequality*. OECD. <http://www.oecd.org/social/inequality.htm>
- Schenker, T. (2012). "Intercultural Competence and Cultural Learning through Telecollaboration", *CALICO Journal* 33/3, 449-470. <https://doi.org/10.11139/cj.29.3.449-470>

ANEXO

Knowledge
<ol style="list-style-type: none">1. The AS/WS has helped me understand the differences and similarities between my culture and the host culture.2. The SS/WS has helped me talked about those differences and similarities, and know more about my own culture.
Attitude
<ol style="list-style-type: none">3. The SS/WS has raised my interest and curiosity in new aspects about culture.4. The SS/WS has helped me view other cultural differences and similarities related to behaviour, values, attitudes and styles from several perspectives.5. The SS/WS has allowed me to reflect on, question and adapt my behaviour when communicating with people from different cultures.6. The SS/WS has allowed me to acquire non-judgmental attitudes and overcome prejudices when engaging in intercultural communication and interaction.7. The SS/WS has helped me to gain in confidence and dealt with my emotions and frustrations when interacting with people from different cultures.
Skills
<ol style="list-style-type: none">8. The SS/WS has helped me to develop my interactional skills in a wide array of communicative situations in the target language and culture.9. The SS/WS has helped to reflect on my own culture in relation with others.10. The SS/WS has taught me to use the appropriate verbal skills and strategies to overcome linguistic barriers.11. The SS/WS has taught me to use the appropriate non-verbal skills and strategies to reduce stress.
Awareness
<ol style="list-style-type: none">12. The SS/WS has helped me to become aware of the differences and similarities between my language and culture and the host language and culture.