La tutoría académica como espacio para el desarrollo de la competencia intercultural en el contexto universitario

Nuria Vaquero Ibarra
Instituto Cervantes

1. Introducción

Este trabajo es el resultado de la actividad continuada en talleres de formación de profesores de ELE en los que se han constatado las dificultades de los docentes para dar cabida de manera planificada, sistemática, integrada y graduada al desarrollo de habilidades y actitudes interculturales del alumno en el programa de cursos de ELE.

Aprender una lengua implica la construcción de una identidad cultural plural, el verdadero privilegio del aprendiente de lenguas extranjeras, y requiere del desarrollo de unas competencias específicas y de un trabajo personal del alumno que puede ser abordado en los programas de ELE. En el contexto universitario, el proceso de enseñanza-aprendizaje se circunscribe no solo a las actividades que tienen lugar en las aulas, sino también a todas aquellas formas de mediación del proceso de aprendizaje en las que tiene lugar la interacción docente-aprendiente. En este sentido, la tutoría puede convertirse en un espacio de interacción en lengua meta excepcional en el que el profesor-tutor puede ayudar al alumno a establecer y a alcanzar objetivos y metas específicas como hablante intercultural.

2. La tutoría en la universidad del EEES

Aunque desde los años noventa la universidad española ha apostado por la implantación de un sistema de atención tutorial personalizada, hasta la fecha, la tutoría ha sido poco utilizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gairín *et al*. 2004; Rumbo y Gómez 2011). Profesores y alumnos relacionan principalmente la tutoría con la atención burocrática del estudiante o la consulta de notas o exámenes, con una actividad que se ha venido organizando en función de la disponibilidad horaria del profesor y a petición del alumno y que no ha tenido repercusiones en la evaluación (Martínez Lirola 2007).

No obstante, cada vez son más las voces que defienden la consideración de la tutoría como una prolongación de la clase en el contexto universitario, y como instrumento especialmente válido para la personalización de la enseñanza y la construcción del aprendizaje a través de la interacción y la mediación con el tutor. Esta forma de entender la acción tutorial es acorde con:

- La estrategia pedagógica del *Espacio Europeo de Educación Superior* que ha impulsado la transformación de la universidad europea (Martínez Lirola 2007) que reconoce al alumno como protagonista de su aprendizaje e implica enriquecer

la docencia universitaria con acciones de asesoramiento y acompañamiento que apoyen la intervención didáctica en el aula (Castillo *et al*. 2009).

- La adopción del *Crédito Europeo* (basado en el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o ECTS), que más allá de un método de cuantificación del trabajo del alumno, ha identificado el trabajo independiente y tutorizado del alumno como esencial para su aprendizaje (Castillo *et al*. 2009).

- *La transformación del rol del profesor universitario*, cuya labor en el modelo de convergencia europea evoluciona desde la instrucción, a la orientación, dinamización y mediación del aprendizaje (Gairín *et al*. 2004).

- La apuesta de la universidad por un modelo de *educación a lo largo de toda la vida,* puesto que hoy, más que nunca, el alumno universitario ha de complementar su formación incorporando actitudes y valores que desarrollen sus oportunidades de empleo y de movilidad (Sobrado 2008), y en ese sentido, el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales cobra una relevancia determinante.

En la bibliografía se identifica una terminología casi interminable para denominar a los distintos modelos de acción tutorial que son posibles en la universidad española: *tutoría de acompañamiento, tutoría académica, de asignatura, de itinerario, curricular, de aprendizaje, de pares, personalizada, telemática, entre iguales,* etc. (Álvarez y González 2008). Detrás de todos ellos, subyace, en realidad, uno de los tres supuestos bajo los que se suele practicarse la tutoría en la universidad (Castillo *et al*. 2009):

- *El supuesto de la disociación,* que entiende la tutoría como espacio disociado de la actividad del aula y restringido a clarificar dudas sobre el programa de la asignatura (contenido, metodología, actividades prácticas o evaluación). Esta forma de abordar la tutoría lleva implícita su práctica como voluntaria por parte del alumno y sin efecto en la evaluación.

- *El supuesto de la complementariedad,* que reivindica la tutoría para la madurez personal y la orientación profesional del alumno, y que la vincula a la titulación y la formación universitaria general, más que a una asignatura en concreto.

- *El supuesto de la integración,* que defiende la acción tutorial integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que la considera esencial para facilitar el protagonismo del alumno en su propio aprendizaje. Concebida de este modo, la tutoría no solo es una parte esencial de la labor docente, sino que se ha identificado como un elemento de calidad de la enseñanza superior pues promueve el trabajo consciente, crítico y reflexivo del estudiante.

Las acciones tutoriales vinculadas a los dos últimos supuestos tienen aún poca presencia en el contexto del sistema universitario español. No obstante, los estudios apuntan a las ventajas de incorporarlas como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la universidad.

3. La tutoría académica en la enseñanza de ELE

Aunque la investigación sobre la aportación de las tutorías en el aprendizaje de ELE es todavía muy limitada, se muestra como un área de creciente interés en nuestro país.[1] Para el desarrollo de la propuesta que se presenta en el siguiente apartado, se revisaron distintos trabajos sobre tutoría y enseñanza de lenguas extranjeras. Entre otros, el de Martínez Lirola (2007) en el que analiza la relación entre la interacción, la tutoría, el aprendizaje autónomo y el papel del profesor de lenguas extranjeras impulsado por el proceso de convergencia europea. También el de Zorro Rojas (2016) que aborda en su tesis doctoral la utilidad de la acción tutorial individual para el aprendizaje de ELE y concluye que el uso de las fichas de aprender a aprender, mediante tutorías dialógicas ayuda en el proceso de aprendizaje.

Ríos y Sánchez (2007) pilotaron un modelo de acción tutorial para profesores de Euskera como L2 que proponen como válido para la enseñanza de otras lenguas extranjeras. Su trabajo incluye una propuesta de desarrollo y evaluación del proceso de acción tutorial para la enseñanza de idiomas con el objetivo de convertir la tutoría en una práctica didáctica eficaz e insisten en su potencialidad para el desarrollo de la interacción oral y para facilitar los procesos de aprendizaje en la relación alumno-tutor.

La aportación de la tutoría en la universidad para la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera ha sido abordada por Cañada y Esteve (2010) en una investigación desarrollada en el marco de una asignatura de francés como lengua extranjera que se puede hacer extensible a la enseñanza de otras lenguas extranjeras. En ella se generó un corpus de conversaciones entre el tutor y el alumno en las sesiones individuales de tutoría que servían de cierre de la asignatura. Las conclusiones del estudio ponen de manifiesto que la tutoría es un espacio de diálogo entre el tutor y el alumno muy interesante para el seguimiento del proceso de aprendizaje y especialmente útil como herramienta para la evaluación conjunta. Apuntan al valor de la tutoría individual como herramienta para el desarrollo de la autonomía, siempre que esta esté plenamente integrada en el programa y en la docencia de la asignatura desde el principio del curso.

El grupo de trabajo liderado por Nieto-Cruz (2013) está realizando una investigación sobre la eficacia de la tutoría académica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus autores sostienen que las tutorías pueden tener un impacto real en el desempeño de los estudiantes si se vinculan a la acción docente y están directamente relacionadas con el recorrido académico del estudiante. Centran la utilidad de la acción tutorial en lenguas extranjeras en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la interacción oral entre el alumno y el tutor, que consideran fundamental en contextos en los que el alumnado no tiene fácil acceso a la interacción con hablantes de la lengua meta. Defienden la utilidad de la tutoría para afianzar al estudiante como aprendiente, tanto en el plano afectivo como cognitivo y en el desarrollo de habilidades sociales. Su trabajo evidencia que la tutoría, hasta la fecha, se ha desarrollado de manera personal e intuiti-

1. Por ejemplo, se puede mencionar el proyecto que dirige la profesora Marta Arumí en la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo el título del "Estudio de la tutoría como instrumento orientador en la instrucción de lenguas extranjeras".

va por parte de los profesores de lenguas extranjeras y que ha sido poco entendida por los estudiantes.

Estos son algunos de los trabajos de tutoría académica en el ámbito de lenguas extranjeras que se han revisado para construir la propuesta que se presenta a continuación. El trabajo de Vaquero y Suárez (2015), que utilizaba el marco de unas sesiones complementarias y de apertura al curso a la asignatura de ELE en otro contexto universitario, y en ese caso para atender al desarrollo del perfil del alumno como aprendiente autónomo, ha servido también como referencia.

4. Una propuesta de acción tutorial para el desarrollo de la competencia intercultural en un programa de ELE

La propuesta que presentamos se enmarca en lo que se entiende en el ámbito universitario por *tutoría académica*, es decir, aquella que está "centrada en el ámbito académico y el ámbito científico" (García *et al*. 2004; Boronat *et al*. 2005), por tanto vinculada a los objetivos y contenidos de la asignatura, y que tiene como objetivo "reforzar el aprendizaje en las aulas de clase y mejorar los logros académicos de los estudiantes" (Gordon 2009, citado en Nieto-Cruz *et al*. 2013).

Se ha diseñado para su aplicación específica en la universidad española en el marco del desarrollo de la asignatura de ELE, en concreto para aquellos programas en los que la asignatura de ELE forma parte de la titulación académica que se cursa. Va dirigida a alumnado en situación de inmersión lingüística y cultural en España y puede ser especialmente válida para estudiantes *Erasmus* de titulaciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, las humanidades, las ciencias sociales, o con interés en estos temas. Puede ser utilizada en grupos de nivel B1-C2 de español.

El programa de acción tutorial que se presenta está enfocado al trabajo de objetivos y contenidos propios de la asignatura de ELE, en concreto de los vinculados al desarrollo del alumno como *hablante intercultural*, ámbito académico específico que suele estar contemplado en los programas de la asignatura de ELE, y recogido en documentos de referencia para el diseño de programas y cursos de ELE.[2]

El programa de acción tutorial que se propone es consecuente con el supuesto que entiende la tutoría académica como parte integrante de la actividad docente. En ningún caso, se defiende que los objetivos y contenidos interculturales del programa de la asignatura de ELE hayan de quedar acotados o relegados exclusivamente al escenario

2. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC, en adelante) contempla objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural que pueden ser integrados en los programas de ELE junto con objetivos y contenidos que atiendan al desarrollo del perfil del alumno como agente social (competencias de la lengua) y del alumno como aprendiente autónomo (competencia de aprendizaje). El PCIC organiza los objetivos del hablante intercultural en ámbitos (Visión de la diversidad cultural, Papel de las actitudes y los factores afectivos, Referentes culturales, Normas y convenciones sociales, Participación en situaciones interculturales y Papel de intermediario cultural) y en distintas fases de desarrollo (aproximación, profundización y consolidación). Para el trabajo sistemático de este componente, ofrece tres inventarios de contenidos: el de Referentes culturales, el de Saberes y comportamientos socioculturales y el de Habilidades y actitudes interculturales. En el PCIC se describe al hablante intercultural como aquel que es capaz de identificar aspectos relevantes de la nueva cultura, relacionarse con personas de otras culturas y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y las culturas nuevas.

de la acción tutorial. Todo lo contrario, sostenemos y abogamos por una presencia y una integración planificada y continuada del componente intercultural en la programación de la asignatura de ELE y su tratamiento conjunto con los objetivos y contenidos lingüísticos y de aprendizaje a través de las actividades y tareas que se proponen al alumno en el aula. No obstante, puesto que la configuración de los grupos y el programa de la asignatura de ELE suele articularse en función del nivel de dominio lingüístico del alumno, y no suele considerar como elemento de referencia el grado de desarrollo de su competencia intercultural y de su autonomía como aprendiente, defendemos la acción tutorial como marco apropiado para identificar y personalizar los objetivos de enseñanza-aprendizaje referidos al componente cultural y al de aprendizaje.

La propuesta para la acción tutorial que se presenta se sustenta en el modelo de desarrollo de la competencia intercultural elaborado por los autores del proyecto ICOPROMO,[3] según el cual el desarrollo de esta competencia requiere de la asimilación de conocimientos culturales de todo tipo que se pueden interiorizar a través del trabajo en contextos formales de enseñanza , experiencias de contacto intercultural –en el aula y en el entorno de aprendizaje del alumno- y de la reflexión sobre estas experiencias.

Por ello, la propuesta ofrece un procedimiento que intenta facilitar que el alumno, con el acompañamiento y la orientación de su tutor, pueda diseñar y poner en marcha un plan personalizado de trabajo continuado durante el curso que le permita, en función de su grado de competencia intercultural:

- Identificar su punto de partida como hablante intercultural al principio del curso y concretar objetivos y metas personales de aprendizaje de relacionados con su competencia intercultural;

- diseñar y poner en marcha una investigación cultural que va a realizar como trabajo independiente durante el desarrollo del curso;

- presentar al final del curso a sus compañeros de clase las conclusiones de su investigación cultural y evaluar el aprendizaje intercultural.

La propuesta es coherente con los presupuestos de Byram (2001) que defiende que el aprendizaje intercultural requiere poner el énfasis en el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales. Es decir, en la activación de la curiosidad cultural, la empatía

3. En el marco del proyecto *Intercultural Competence for Professional Mobility* (ICOPROMO), financiado por la Comisión Europea, orientado al desarrollo de la competencia intercultural para facilitar el empleo, la actuación en contextos profesionales multiculturales y la movilidad laboral se ha diseñado un modelo teórico de competencia intercultural que integra las siguientes subcompetencias: Conciencia de uno mismo y del otro, Comunicación entre culturas, Adquisición de conocimiento cultural, Toma de sentido, Puesta en perspectiva, Construcción de relaciones entre miembros del grupo, y Responsabilidad social). Sus autores defienden que el desarrollo de la competencia intercultural requiere de la expansión, la mejora y la reformulación de competencias previamente introducidas en contextos de educación formal e informal. Esa reformulación, expansión y mejora no puede hacerse sin un entrenamiento práctico, es decir, sin la participación activa del aprendiente en experiencias de contacto intercultural. No obstante, el aprendizaje intercultural, además de la interiorización de conocimiento y de la experiencia práctica, requiere poner en relación o conectar el conocimiento cultural y las experiencias interculturales, para lo que el aprendiente ha de reflexionar sobre sus experiencias interculturales vividas y el conocimiento cultural asimilado.

hacia los representantes de otras culturas, la disposición favorable, la relativización, el distanciamiento, la tolerancia a la ambigüedad o la regulación de factores afectivos.

La propuesta utiliza la técnica de la *investigación etnográfica* (Byram y Fleming 2001), considerada apropiada para la indagación cultural, pues permite al alumno ensayar habilidades específicas para la observación contextualizada, la interpretación de información cultural recogida en el entorno, la participación y la mediación cultural, así como para activar procesos reflexivos que permiten cuestionar aspectos de la propia identidad cultural.

La propuesta contempla el desarrollo de cuatro sesiones de interacción entre el docente-tutor y el alumno en distintos momentos del curso. El primer encuentro al principio del curso; los tres siguientes al término de cada una de las fases que implica la investigación cultural que se propone realizar el alumno: la recogida de información, el análisis y la interpretación de esta, y la preparación de la presentación de los resultados para los compañeros del grupo. En todas ellas, el docente tutor asume la función de guía, facilitador y orientador del trabajo del alumno.

Para la puesta en marcha de la propuesta, se ha diseñado la herramienta de trabajo que profesor-tutor y alumno han de utilizar en la primera sesión de tutoría.[4] En su organización interna se utiliza una estructura habitual en procesos de acompañamiento para el aprendizaje,[5] y que ayuda al aprendiente a definir un plan de acción o un plan de trabajo personal que hacer a partir de la sesión y los compromisos acordados con el tutor. Siguiendo ese modelo, la herramienta diseñada, concebida como material que va a guiar la interacción tutor-alumno en la primera sesión de tutoría y a orientar todo el trabajo de investigación cultural del alumno durante el curso, presenta las siguientes secciones:

1. *Identifico aspectos culturales que me gustaría mejorar durante mi curso de español*. Invita al alumno a hacer una breve reflexión sobre aquellos aspectos que asocia a la cultura del español y de las comunidades que utilizan el español como lengua de comunicación. Le permite identificar aspectos de las culturas hispanas que necesita mejorar y que ve factible desarrollar a lo largo del curso de ELE y durante su estancia en España. La herramienta facilita que el tutor ayude al alumno a explicitar aquellos aspectos culturales que le interesan especialmente, colabore en la identificación de sus necesidades, y le ayude a matizar y ampliar la visión de lo que implica el aprendizaje cultural.

4. La herramienta a la que se ha titulado "Investigar en la cultura meta para desarrollarme como hablante intercultural. Material de trabajo con el profesor en sesiones de tutoría académica" puede solicitarse a su autora a través de esta dirección de correo electrónico (nuria.vaquero@cervantes.es). Está previsto que próximamente esté accesible y se pueda descargar desde una plataforma en línea.

5. Nos referimos a la técnica GROW (*Goal, Reality, Options, Will*), propia de procesos de *coaching* que ayuda a organizar la sesión de acompañamiento y apoyo en torno a cuatro fases: *Goal* (meta): Implica definir y concretar el objetivo o meta que la persona que solicita el acompañamiento quiere alcanzar; *Reality* (realidad): Tiene como finalidad revisar la situación actual del aprendiente para determinar cuál es el camino necesario que se puede seguir para alcanzar la meta definida; *Options* (opciones): En esta fase se revisan las opciones que el aprendiente puede utilizar para alcanzar el objetivo y también lo que podría hacer para superar las limitaciones que se pueden encontrar en el camino; *Will* (toma de acción: qué, cómo, cuándo): En esta fase final, la persona que ha solicitado el acompañamiento diseña un plan de acción y se compromete a llevarlo a cabo. Es el momento de "ajustar tiempos" y decidir qué se va a hacer, cómo se va a hacer y cuándo se va a hacer.

2. *Compruebo mi realidad como hablante intercultural*. La herramienta facilita que el alumno tome conciencia de su grado de desarrollo como hablante intercultural. Para esa actividad de diagnóstico, se le anima a utilizar la herramienta de autoevaluación que propone el portafolio INCA (2004)[6] y a que, con la ayuda del tutor, busque evidencias que le permitan confirmar su propia percepción sobre las actitudes interculturales en las que se centra la parrilla. La actividad "la rueda de tu competencia intercultural" le permite visualizar de manera gráfica el resultado de su autoevaluación y reflexionar sobre distintas posibilidades para ampliar durante el curso ese círculo que representa su competencia intercultural.

   La herramienta facilita que el tutor le oriente en la identificación de posibles áreas de trabajo y de mejora en relación con su competencia intercultural.

3. *Concreto lo que quiero trabajar como hablante intercultural para este curso*. El alumno ha de concretar tres aspectos en los que enfocar el trabajo sobre el tema cultural elegido y formularlos a modo de objetivos de curso. El tutor le propone orientar su interés hacia un abanico amplio de opciones: datos e informaciones objetivas y contextualizadas, conceptos y roles asociados, lugares, espacios y eventos relacionados, comportamientos y hábitos de vida, ritmos y horarios, estereotipos, valores y tabúes, festividades, costumbres y tradiciones, acontecimientos históricos y culturales, personas, entidades y/o instituciones, expresiones, frases y fórmulas habituales, programas, actuaciones, iniciativas o políticas relacionadas, cambios y evolución observados en la cultura relacionados con el aspecto cultural de interés del alumno. De esa manera, ayuda alumno, a través del diálogo, a acotar, centrar, enfocar su interés cultural y a explicitarlo en un objetivo personal de aprendizaje que alcanzar durante el curso.

4. *Investigo para cumplir mi objetivo.* La herramienta facilita que el alumno diseñe un pequeño proyecto de investigación cultural para alcanzar el objetivo identificado. Esta investigación va a requerir tres tareas por su parte: búsqueda de información cultural a través de la observación, interpretación y análisis de la misma, y presentación de conclusiones.

   Aunque el alumno cuenta con el apoyo del tutor, es él quien ha de determinar el modo de proceder, por lo que dispone de un amplio repertorio de opciones para llevar a cabo su investigación. Por ello, con la ayuda del tutor, y de nuevo a través de la mediación de las fichas de trabajo que incluye la herramienta, ha de concretar los pasos que va a seguir en cada una de las fases de la investigación.

   Las fichas de trabajo han sido elaboradas con el objetivo de incluir una serie amplia de procedimientos que exigen que el alumno, al realizarlos, active y ensaye habilidades y actitudes propias del hablante intercultural: el distanciamiento, la relativización, la empatía, la apertura, la curiosidad, la tolerancia a la ambigüe-

6. *Intercultural Competence Assessment. INCA Project*. El cuestionario de autoevaluación propone descriptores para las siguientes categorías: Descubrimiento de conocimientos; Conciencia comunicativa; Empatía; Comportamiento flexible; Tolerancia a la ambigüedad; y Respeto a los demás.

dad, la suspensión del juicio, la discriminación entre información objetiva y otra filtrada por visiones, creencias o puntos de vista parciales o etnocéntricos, la interacción con representantes de la cultura que se investiga, la explicación del fenómeno cultural observado de manera contextualizada, la comparación entre culturas, el análisis de situaciones de malentendido cultural, o la identificación de creencias y puntos de vista que impone la propia cultura.

La herramienta facilita que el tutor en esta parte de la sesión de tutoría sugiera, proponga tareas eficaces, dé pautas y consejos para cada una de las fases de la investigación, facilite u oriente sobre oportunidades de contacto con personas, ofrezca y sugiera fuentes de información, etc.

5. *Mi plan de trabajo como investigador.* La herramienta facilita que el alumno planifique con la ayuda del tutor el desarrollo de la investigación cultural. Para ello, se le ofrece una agenda semanal en la que organizar la distribución temporal de las tareas que ha de realizar para cumplir con la investigación cultural y las personas a las que va a solicitar participación o ayuda.

   En esta parte el papel del tutor consiste en ayudar al alumno a revisar su plan de trabajo y facilitarle su apoyo para una distribución realista y factible de tareas. Ha de ofrecerle la posibilidad de concertar sesiones posteriores de tutoría, al término de cada una de las fases de la investigación para comentar el trabajo realizado hasta ese momento u orientar el que alumno tiene todavía por delante.

6. *Me comprometo con mi investigación y mi plan de trabajo.* Como cierre de sesión de tutoría, la herramienta facilita que el alumno deje por escrito el compromiso que asume consigo mismo para realizar la investigación cultural. El estudiante ha de elegir a un compañero de curso con quien revisar cada semana los avances de su trabajo. La herramienta facilita también la negociación de la fecha en la que el alumno va a presentar los resultados de su investigación, primero a su tutor y luego a sus compañeros de clase. La presentación de las conclusiones de la investigación en la clase ha de llevar al alumno a ensayar nuevas habilidades interculturales, en este caso, las relacionadas con la mediación cultural, con el objetivo de facilitar a sus compañeros de curso la comprensión de los hallazgos y de las conclusiones de su investigación. El alumno ha de incluir en su presentación una breve reflexión sobre el aprendizaje realizado en la investigación, de manera que se le invita, de este modo, a revisar aspectos relacionados con su propia identidad cultural.

   La propuesta que acabamos de describir supone un intento de explorar para el contexto universitario nuevos espacios de acción docente en la enseñanza de ELE, complementarios y vinculados a la intervención didáctica en el aula, para el trabajo específico de la competencia intercultural. Creemos que los objetivos de aprendizaje relacionados con esta competencia requieren del alumno ensayar procedimientos que vayan más allá de la toma de conciencia de su dimensión como hablante intercultural a la que, en ocasiones suele quedar relegado el tra-

bajo puntual o episódico que se puede hacer en el aula, o el espacio que confieren los materiales didácticos para el desarrollo de esta competencia, encorsetado en secciones que se presentan bajo epígrafes como "Cultura(s)", "Intercultura", "Aprendizaje cultural", etc.

Desde nuestra percepción, son numerosas las posibilidades que presenta la tutoría académica, tanto para la personalización de la enseñanza, como para dar respuesta a necesidades e intereses específicos del alumno en relación con el desarrollo de su perfil como hablante intercultural.

5. Conclusiones

El EEES reclama estrategias pedagógicas personalizadas que permitan al alumno construir su aprendizaje. En la enseñanza de ELE, el aprendizaje cultural guiado y acompañado por el tutor de la asignatura, realizado a través de una investigación realizada en el entorno de aprendizaje que facilita la situación de inmersión lingüística que vive el alumnado universitario extranjero, y que pone el foco en el desarrollo de habilidades interculturales puede ser una forma consecuente de trabajar en ese marco de acción que el espacio de convergencia señala para la educación superior.

El trabajo con este componente requiere, desde nuestro punto de vista, poner el foco de la intervención didáctica en el desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales y no tanto en los conocimientos declarativos que sobre la cultura meta han de interiorizar los estudiantes, ya sean estos referenciales o normas y comportamientos socioculturales. La función orientadora vinculada tradicionalmente a la acción tutorial y al desarrollo de competencias personales del alumno cobra un sentido relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras, no solo para guiar, acompañar el aprendizaje lingüístico del alumno, generar oportunidades de uso de la lengua que se aprende a través de interacción lingüística con el tutor, sino también para abordar el desarrollo de aquellas competencias generales más vinculadas a la identidad lingüística, cultural y a la construcción del propio aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2008): "La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* 22(1), 71-88.

ARUMI RIBAS, M. (2009): "Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación", *Revista española de lingüística aplicada*, 22, 35-58.

BORONAT, J., CASTAÑO, N. y RUIZ, E. (2005): "La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(5), 69-74.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.) (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía,* Madrid, Cambridge University Press.

BYRAM, M., BARRETT, M., IPGRAVE, J., JACKSON, R., MÉNDEZ GARCÍA, M.ª C. (2009): *Autobiography of Intercultural Encounters.* Consejo de Europa.

CAÑADA, M.ª D. y ESTEVE, O. (2010): "La acción tutorial como instrumento de orientación y mediación en contextos universitarios. Análisis de prácticas en asignaturas de lenguas extranjeras". Trabajo presentado en el II Congrés Internacional de Didàctiques (Girona).

CASTILLO, S., TORRES, J. A. y POLANCO, L. (2009): *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica,* Madrid, Pearson educación.

GAIRÍN SALLÁN, J., FEIXAS CONDOM, M., GULLAMÓN RAMOS, C., y QUINQUER VILAMITJANA, D. (2004): "La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* 49, 61-78.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid, Biblioteca Nueva.

LÁZARO MARTÍNEZ, Á. J. (2008): "Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 109-137.

MARTÍNEZ LIROLA, M. (2007): "El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo". *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, *7,* 31-43.

NIETO-CRUZ, M. C., CORTÉS-CÁRDENAS, L., y CÁRDENAS-BELTRÁN, M. L. (2013): "La tutoría académica en lenguas extranjeras: expectativas y realidades", *Educación y Educadores*, 16(3), 472-500.

RÍOS ROJAS, A. y SÁNCHEZ CUADRADO, A. (2007): "La tutoría de idiomas: desarrollo de un plan de acción tutorial efectivo y como espacio de interacción significativa para el alumno y su aprendizaje", Actas del II Congreso internacional de FIAPE: Una lengua, muchas culturas.

RUMBO ARCAS, B. y GÓMEZ SÁNCHEZ, T. F. (2011): "La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo", *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 4(1), 13-34.

SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (2008): "Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* 22(1), 89-107.

VAQUERO, N. y SUÁREZ, A. (2015): "La introducción del componente de aprendizaje a través de espacios paralelos al desarrollo del curso, abiertos al reto, a la reflexión y al juego", *Didáctica de la emoción*, *Marco ELE,* 127-156.

VV.AA. (2004). *Intercultural Competence Assessment*. INCA Project. Programa Leonardo da Vinci / The Nacional Center for Languages. 2004.

VV.AA. (2007). *ICOPROMO.Intercultural competente for professional mobility*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. Existe versión en Internet.

ZORRO ROJAS, I. (2015). *La tutoría dialógica para la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera.* Tesis doctoral. Recuperada de http://porticus.usantotomas.edu.co/handle/11634/276