Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 87-100

Perfiles interculturales de los estudiantes Erasmus+ en el aprendizaje de ELE

Isabel Cristina Alfonzo de Tovar
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. Introducción

Al hablar de interculturalidad se ha de tener en cuenta que estamos en un mundo cada vez más interconectado, donde millones de personas viven fuera de sus países de origen por razones económicas, políticas o lúdicas, la interculturalidad es una realidad cotidiana. La necesidad de una comunicación real y efectiva implica un conocimiento mutuo de todos los matices (costumbres, valores, conductas, creencias, etc.) que se transmiten con el lenguaje, y no basta con dominar la estructura formal de la lengua (Illescas, 2016).

La cultura impregna todas las relaciones humanas, está presente en cualquier interacción, sea del tipo que sea. Es la que en esencia define a los miembros de una misma comunidad, miembros que no solo comparten un sistema formal de signos para relacionarse entre ellos o con miembros de otras comunidades, sino que manejan (normalmente sin tener conciencia de ello) un sustrato de experiencias y conocimientos sin los cuales la comunicación sería francamente deficitaria.

El desconocimiento de este sustrato por parte de alguien que entra en contacto con el grupo que lo comparte, aun si conoce los códigos formales del lenguaje, es lo que provoca el choque cultural. Interpretar estos aspectos (y saberlos reproducir) al mismo nivel que se interpretan los signos escritos o hablados, debe ser un objetivo prioritario de cualquier aprendiente de una L2; integrarlos en los planes de estudio y todo tipo de materiales didácticos, responsabilidad de instituciones y profesores en los manuales de ELE se habla de componente cultural (de la lengua), saber cultural, cultura...; con frecuencia, las propuestas que trabajan esta

EXEMPLAR AUTORA USC

competencia se pueden localizar al final de cada capítulo en apartados con títulos tan sugerentes como viajar, mundo hispano o rincón de la cultura, entre otros.

Esta falta de acuerdo sobre la nominación puede ser un reflejo de lo complicado que resulta integrar este conocimiento en la didáctica y en la práctica docente de la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, lo que no se cuestiona hoy día es la importancia que este componente (o competencia, o conocimiento) tiene en el aprendizaje de L2. Como afirma Pedro Barros (2006: 9), se empieza a aceptar como algo necesario, la investigación sobre «el componente cultural», tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la enseñanza del español como lengua extranjera, siendo especial y relevante en los estudios del español con fines específicos.

Los programas de intercambio han forzado el contacto entre diferentes sistemas educativos en distintos países y han sido, de hecho, el embrión del cambio en la educación superior que nació con la Declaración de Bolonia. Esta realidad viene dada a que en la Unión Europea se puede apreciar cómo la competencia plurilingüe, de comunicación e interculturales de sus profesionales les brindan mejores oportunidades de trabajo y ventajas competitivas a sus empresas (Rondeau y De Janon, 2016). No obstante, no se cumplen muchos de los objetivos marcados tanto en el EEES en materia de CI como que el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo (Blanco Valdés *et al.*, 2017). La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales.

En este sentido, el objetivo general de este trabajo es delimitar los perfiles interculturales acorde a las variables (edad, género, lengua materna, grado de plurilingüismo, movilidad, nivel académico y rama de conocimiento) en estudiantes Erasmus+ de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-ULPGC (Islas Canarias, España).

Ante lo expuesto, se proponen las siguientes preguntas de investigación que especifican el objetivo general:

1 ¿Cómo influyen los factores personales en el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes Erasmus+?
2 ¿Es posible diseñar perfiles interculturales en estudiantes de movilidad?

Se espera que esta indagación sea una contribución a la enseñanza de español como lengua extranjera desde un enfoque intercultural en los programas de movilidad europeos, ya que el intercambio internacional favorece el sentido de fraternidad y colaboración humanitaria (Milne y Cowie, 2013).

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Marco teórico

Para dar respuesta a los cuestionamientos planteados, se ha de retomar el concepto de competencia intercultural, la cual centra su atención en el alumno y pretende articular los procesos necesarios para que este pueda atender las necesidades que tiene de relacionarse con otra cultura o con personas de otra cultura.

En esta investigación, la competencia intercultural (CI) se aborda como problema de investigación en estudiantes adscritos a programas de movilidad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debido a que interesa reconocer la relación que existe entre dicha competencia y el objetivo de la universidad europea de fomentar la internacionalización a través de la movilidad estudiantil y el plurilinguismo en el EEES (Grinbergs, 2013; Beaven *et al.*, 2015; Rondeau y De Janon, 2016).

Para Gago (2010), la competencia intercultural trasciende la competencia sociocultural, concebida como parte integradora de la competencia comunicativa. En la actualidad, al hablar de adquisición de la lengua, la atención recae en este aspecto, centrándose en el conocimiento, las actitudes y las destrezas interculturales del hablante; es decir, en cómo la lengua es el medio de acceso a la cultura y a través del cual ésta se expresa.

La competencia comunicativa intercultural se entiende como las habilidades que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinado contexto social y cultural.

Para Trujillo (2005), el punto de partida de cualquier modelo debería ser la comprensión de la comunicación intercultural como un rasgo fundamental de la vida en sociedad, proceso en el que una comunidad negocia significados y, por lo tanto, el conflicto es parte de tal desarrollo. Así los sujetos tendrían espacio para el éxito comunicativo, pero reconociendo aquellos obstáculos que suponen malentendidos producto de los procesos individuales de inferencia, la asignación de intenciones comunicativas y la interpretación. Sin estos procesos cognitivos, que pueden provocar ansiedad e incertidumbre, no hay comunicación. También es importante reconocer la no neutralidad de la comunicación, ya que por su carácter relacional está mediatizada por las relaciones sociales que son relaciones de poder.

El modelo de competencia comunicativa intercultural de Chen y Starosta (2000), tuvo como referencia los trabajos previos de Bennett (1986) y Belay (1993). Este modelo se basa en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva (*interactive multiculture building*). En él se pretende promover actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para construir una ciudadanía global. Representa un proceso de transformación de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

interdependencia simétrica que puede ser explicado desde tres perspectivas: cognitiva (conciencia intercultural), comportamental (habilidad intercultural) y afectiva (sensibilidad intercultural).

Al respecto, el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas insiste en el concepto de pluriculturalidad como forma de competencia fundamental de los ciudadanos para la configuración de la sociedad del futuro en el contexto de la Unión Europea. Se intenta facilitar el desarrollo de esta competencia intercultural, por la cual cada individuo dispondrá de nociones relativas a otras culturas con las que comparte el espacio europeo, y gracias a las cuales se propiciarán el encuentro, la comunicación, el entendimiento y la empatía, así como, en términos prácticos, la movilidad y la convivencia en el contexto de la Unión Europea.

Dearddorff (2006); Fantini (2009); Almeida *et al.* (2016) y Gregersen-Hermans (2017) explican las dificultades que existen para definir esta competencia por la falta de consenso entre los responsables de la movilidad e internacionalización. Lo que sí parece existir es unamidad para considerarla como la habilidad del aprendiente de lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural. Es por ello que, se ha producido un auge espectacular de las movilidades de estudiantes que persiguen una formación cualificada en el nivel universitario para respaldar la aplicación de la Agenda Política Europea destinada al crecimiento, el empleo, la equidad e inclusión (European Commission, 2016).

En 2017, Erasmus cumplió 30 años y su objetivo continúa siendo fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades por medio de la movilidad. Actualmente participan los 27 estados miembros de la Unión Europea, además de estudiantes de otros continentes que forman parte de Erasmus Mundus como subprograma de Erasmus+. Pese a la vigencia de Erasmus+ sigue existiendo un vacío de desarrollo intercultural en el diseño de sus distintas acciones (Lantz-Deaton, 2017). Por ejemplo, la movilidad se cuantifica y no se considera el impacto cultural que genera esta movilidad en los participantes, así como los niveles de adaptación al contexto universitario anfitrión durante sus estancias. Este vacío de feedback provoca que los estudiantes no reciban ningún tipo de preparación que le sean útiles para desarrollar su CI durante su estancia, ni se realizan acciones de evaluación de los aprendizajes interculturales (Villalón de la Isla, 2017).

En este sentido, se hace necesario indagar el perfil de los estudiantes Erasmus+ en lo que respecta a la CI (Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez, 2012). Este análisis se considera una estrategia para abordar sus necesidades, y de este modo

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

planificar los contactos culturales a través de la conciencia intergrupal que favorezca, de alguna forma, el vínculo idiomático-cultural que permita conseguir los objetivos propuestos por la enseñanza superior con respecto a la internacionalización. Esto, debido a que aprender una segunda lengua no solo implica alcanzar competencias lingüísticas, también supone asumir nuevos roles socioculturales (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

El texto del Marco introduce además otro concepto interesante desde el punto de vista sociocultural, así como desde el punto de vista de la lingüística: el plurilingüismo, en relación directa con la pluriculturalidad, consistente en el desarrollo de una competencia comunicativa global que abarca todos los conocimientos y destrezas adquiridas por el usuario a través del aprendizaje expreso o el contacto directo con diversos contextos, culturas y lenguas, independientemente del nivel de control alcanzado. El individuo no guarda en departamentos estancos lo aprendido sobre otras lenguas y culturas, sino que el conocimiento se integra conformando un sistema. Dependiendo de la situación, el hablante recurre a aspectos diferentes de esta competencia para hacer efectiva la comunicación, sin ser consciente de en qué medida lo hace, de la naturaleza exacta del conocimiento o capacidad activados, o del proceso a través del cual la ha adquirido.

El término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto (Consejo de Europa, 2001).

La competencia plurilingüe varía de acuerdo con las experiencias lingüísticas que haya vivido el individuo. Un buen perfil plurilingüe no presupone necesariamente un rico perfil pluricultural, ya que es posible tener un buen dominio del sistema de una lengua y, sin embargo, desconocer importantes aspectos de su cultura. Es por ello que el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y de la interculturalidad se convierte en un proceso natural, pues las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales. (Byram y Fleming, 1998; Kramsh, 1998; Mendoza, 1998; Nussbaum, 2012).

Debido a la diversidad lingüística de la Unión Europea, uno de los objetivos de la política lingüística europea es la promoción de la educación plurilingüe como valor y competencia. Los países europeos pueden acercarse al plurilingüismo como

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

una competencia deseable para sus ciudadanos (educación plurilingüe) y como un requisito para el mantenimiento de la diversidad lingüística (educación para la concienciación plurilingüe). Este segundo enfoque implica una educación para la tolerancia lingüística, concienciación para la diversidad lingüística y educación para la ciudadanía democrática. La educación plurilingüe incluye ambos enfoques, es decir, la educación para el plurilingüismo y educación para una concienciación pluriligüe.

El plurilingüismo debe ser considerado como un instrumento valioso para la educación personal de los individuos y la educación de la ciudadanía. En este sentido, es de especial importancia para los sistemas educativos, para que incentiven el estatus y el desarrollo de los repertorios lingüísticos considerados como variedades lingüísticas (lenguas) a disposición de la comunidad (Beaco y Byram 2003: 65). Asimismo, es importante el desarrollo de la conciencia pluricultural y de la comunicación intercultural. En esta línea, es fundamental distinguir entre conciencia pluricultural (que implica adaptarse a la cultura de los demás para asegurar la comunicación) y competencia intercultural (es decir, la capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás) (Beacco y Byram, 2003: 68). Esta habilidad puede que implique el conocimiento de las sociedades implicadas y la capacidad para interpretar y dar sentido a las manifestaciones culturales y al desarrollo de actitudes positivas hacia los fenómenos culturales. Por otro lado, debe valorarse la educación para una ciudadanía democrática. Aunque a Europa se le considera como un conjunto de comunidades lingüísticas, culturales, sociales y económicas, denominadas también comunidades étnicas, el concepto de ciudadanía democrática europea implicaría ir más allá de estas diferencias y ver Europa como una comunidad de ciudadanos con idénticos derechos y deberes en relación al estado europeo y a sus individuos.

El concepto de plurilingüismo contrasta con el de multilingüismo, pues ambos se refieren a dos situaciones completamente distintas: el primero, al conocimiento de varias lenguas por parte de un individuo, exigiéndose para alcanzar esta consideración de multilingüe un nivel elevado de control de las lenguas de competencia; el segundo, a la coexistencia de diferentes lenguas en una sociedad determinada, y a la interacción de los individuos con este contexto.

Un buen perfil plurilingüe no presupone necesariamente una riqueza intercultural (Nussbaum, 2012), ya que es posible tener un buen dominio del sistema de una lengua y, sin embargo, desconocer importantes aspectos de su cultura. Es por ello que, el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y de la interculturalidad debiera ser en un proceso natural, pues las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen mediante el conocimiento

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de la otra lengua y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales.

La CI se construye al mismo tiempo que avanza el plurilinguismo, aunque también se comienza a tener en cuenta el fin profesional de los estudiantes, ya que parece que la formación en ramas de conocimiento en la que la comunicación tiene mayor protagonismo desarrollarán la interculturalidad (Rindoks, 2010; González y Rodríguez, 2017).

Erasmus+ está formado por Erasmus europeos y Erasmus Mundus (extracomunitarios). En la actualidad, la ULPGC recibe estudiantes de Asia, Asia Central y África. Las características de ambos grupos difieren en muchos aspectos: edad, situación familiar, nivel académico, etc.

Gutiérrez-Almarza *et al.* (2015) se pregunta cómo identificar la competencia comunicativa intercultural de 30 participantes de la Universidad de Salamanca y 25 de universidades británicas acogidos por otras universidades españolas. A pesar de las diferencias entre los dos grupos, principalmente con respecto a experiencia en el extranjero, es posible resaltar como indicadores en los alumnos las expectativas de la universidad de origen y su nivel lingüístico en L2, L3 y L4, una actitud positiva hacia el país anfitrión y, al mismo tiempo, una menor conciencia de la dimensión intercultural, especialmente en el caso del grupo español.

3. Metodología

Para dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas, se realiza una investigación mixta basada en dos fases que incluye la recolección y análisis de los datos. Se realiza un análisis mixto: tabulación y análisis descriptivo. Esta investigación tiene como sujetos de esta investigación a 60 estudiantes adscritos al programa de movilidad Erasmus y Erasmus+ de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Se ha seleccionado el cuestionario propuesto en el modelo de CI de Fantini y Tirmizi (2006) para la recolección de datos. En esta metodología se establecen cuatro dimensiones: conciencia cultural, actitudes, habilidades y conocimiento, como base para la enseñanza y evaluación de las diversas etapas de su desarrollo intercultural y niveles de lenguaje anfitrión. Además, este cuestionario ofrece un modelo válido para la indagación sobre los niveles de CI a través del instrumento de la encuesta.

Al momento de examinar los factores que acompañan a los estudiantes Erasmus+ se han analizado la edad, el género, su lengua materna, plurilinguismo,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

participación en distintas acciones de movilidad, nivel académico (grado, máster y doctorado) y rama de conocimiento. Asimismo, se analiza la incidencia del plurilingüismo.

La encuesta como herramienta de recogida de información se utilizó para obtener los datos personales y también para establecer los perfiles de adquisición de la CI, según la metodología de Fantini y Tirmizi (2006) que permite la obtención de datos con la escala Likert. Esto es, 1: nada de acuerdo 2: algo en desacuerdo 3: ni acuerdo ni desacuerdo 4: algo de acuerdo 5: totalmente de acuerdo. En esta indagación se utilizaron las 54 preguntas del apartado «Intecultural Abilities» para cada una de las dimensiones de la CI: conocimiento, actitud, habilidad y *awareness* (ver Anexo).

4. Resultados

Una vez recogidos y analizados los datos, se establece que en cuanto a la correlación entre las variables personales y los resultados de las dimensiones, se constata la relación con el grado de plurilingüismo, representado en las distintas lenguas, la movilidad y nivel académico, además de la L1 (Beaven *et al.*, 2015). Las calificaciones obtenidas en las dimensiones de la CI son mayores, cuanto mayor es el número de lenguas habladas por el estudiante, pero también cuanta mayor movilidad y nivel académico posee.

En esta línea, se coincide parcialmente con Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez (2012), ya que según el análisis realizado, tienen mejores promedios en todas las dimensiones aquellos alumnos con una lengua nativa no europea. Asimismo, no existe correlación significativa ni con la edad, género, certificados o rama de conocimiento estudiada. Es una aparente contradicción el hecho de que la edad influya en gran medida sobre la movilidad y el nivel académico, y que estos afecten a su vez al logro de las dimensiones, pero que la edad no se relacione con el nivel alcanzado.

Por otra parte, los alumnos con mejores resultados son aquellos con una experiencia internacional previa, con un nivel académico alto y con una lengua nativa extraeuropea y en menor medida, con un elevado grado de plurilingüismo. Aunque son aspectos positivos para la consecución de la CI, tienen mucho menos peso los aspectos de edad, género, la tenencia de certificados o la rama estudiada.

Un segundo análisis muestra cómo es el perfil idóneo de un participante en Erasmus+ para obtener unas buenas calificaciones en la encuesta sobre la CI. Los alumnos con mejores resultados son aquellos con una experiencia internacional previa, con un nivel académico alto y con una L1 extraeuropea y en menor medida,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

con un elevado grado de plurilingüismo (Nussbaum, 2012; Gutiérrez-Almarza *et al.*, 2015). Aunque son aspectos positivos para la consecución de la CI, tienen mucho menos peso los aspectos de edad, género, la obtención de certificados en un L2, L3 y L4 o la rama estudiada.

Otro pequeño grupo de sujetos de investigación aparece con las mejores calificaciones y se diferencia claramente del resto. Esto se observa en estudiantes de ambos géneros, que han tenido una dilatada experiencia internacional, vocacionados para este tipo de aprendizaje desde la elección de sus estudios universitarios.

Otro dato interesante que arroja esta investigación es como los estudiantes Erasmus Mundus obtienen mejores calificaciones que los Erasmus europeos. Su procedencia asiática o africana difiere con los estudiantes europeos, quienes no presentan el nivel académico y de plurilingüismo al que han llegado estos extracomunitarios. Este resultado se valora como una de las contribuciones más importantes de esta investigación, ya que a primera vista, podría suponerse que los estudiantes europeos, en su condición de poseedores de una cultura occidental, no tendrían ningún impedimento para alcanzar un rápido desarrollo de la CI. Sin embargo, este resultado permite establecer que la capacidad para el desarrollo de esta destreza se relaciona más con factores como el plurilingüismo e incluso la motivación que con la proximidad cultural y georgráfica de los individuos.

5. Conclusiones

Esta investigación se ha planteado la indagación del valor de la CI en los estudiantes del programa de movilidad Erasmus+, mediante el análisis de los factores junto a las dimensiones establecidas por (Fantini y Tirmizi, 2006) para tal fin. En esta búsqueda, se han podido establecer perfiles que permiten delinear e identificar las prioridades cognitivas e interculturales que poseen los estudiantes que participan en estos programas europeos. En este sentido, esta contribución da respuesta a las cuestiones iniciales.

Como respuesta al primer interrogante, *¿cómo influyen los factores: edad y género en el desarrollo de los componentes CI en estudiantes de movilidad?*, se concluye que el género no incide, notoriamente, en el desarrollo de la CI de estos estudiantes (Martín-del-Buey y Camarero-Suárez, 2001) . Por otro lado, a pesar de no incidir directamente el factor edad, los grupos con mejores resultados en CI tienen edades medias más altas que el resto.

Sobre la incidencia del plurilingüismo en los componentes de la CI, se confirma que la educación plurilingüe influye, notoriamente, en el desarrollo de los

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

componentes de la CI más que los factores anteriores, lo que corrobora la relevancia de las competencias plurilingües, de comunicación e interculturales en el EEES, debido a que ofrece a sus profesionales mejores oportunidades de trabajo y ventajas competitivas a sus empresas (Rondeau y De Janon, 2016).

Finalmente, como último interrogante, se cuestiona la posibilidad de diseñar perfiles interculturales en estudiantes de movilidad a través del modelo establecido por Fantini y Tarmizi (2006). En este sentido, se concluye que sí es posible crear un perfil intercultural de los estudiantes de movilidad, según sus características y habilidades idiomáticas. Claro está, siempre y cuando se utilicen instrumentos de evaluación válidos como el diseñado por Fantini (Almeida *et al.*, 2012) y que dejen a un lado la subjetividad cuestionada de esta competencia (Dearddorff, 2006; Fantini, 2009; Griffith *et al.*, 2016).

Como limitación de esta investigación se encuentra que, al ser un estudio de caso, es necesaria la continuidad y ampliación del número de sujetos y la participación de otras instituciones universitarias europeas, con el fin de establecer una comparativa sobre este fenómeno intercultural en los programas de movilidad.

Esta investigación intenta contribuir con la didáctica de ELE y de gestión de estos programas de movilidad, con el fin de valorar la CI como recurso para el alcance de objetivos de aprendizaje lingüísticos y culturales, así como su impacto en la comunidad que integran los programas de aprendizaje y cooperación internacional dentro y fuera de Europa.

Referencias bibliográficas

ALMEIDA, J, FANTINI, A. E, SIMÕES, A. R y COSTA, N. (2016). Enhancing the intercultural effectiveness of exchange programmes: formal and non-formal educational interventions, *Intercultural Education*, 27(6), pp. 517-533.

ALMEIDA, J., SIMÕES, A. R. y COSTA, N. (2012). Bridging the gap between conceptualisation & assessment of intercultural competence, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, pp. 695-704.

ALTBACH P. G. y TEICHLER, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University, *Journal of Studies in International Education*, 5(1), pp. 5-25.

BEAVEN, A., BORGHETTI, C. y PUGLIESE, R. (2015). Interactions among future study abroad students: exploring potential intercultural learning sequences, Intercultural Education, 26(1), pp. 31-48.

BLANCO-VALDÉS, C. (2017). El/la alumno/a como agente social y como hablante intercultural, *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 1, pp. 1-9.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CÁCERES-LORENZO, M. T., SALAS - PASCUAL, M., ALFONZO DE TOVAR, I. C., SANTANA ALVARADO, Y., SANTANA - QUINTANA, C. y VERA - CAZORLA, M. J. (2017). Learning indicators of a foreign language in Spanish public university. Case study, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), pp. 62-74.

CORTÉS - MORENO, M. (2001). El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: Una revisión teórica, *Adexe-Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 17, pp. 269-285.

DEARDORFF, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), pp. 241-266. Disponible en: doi:10.1177/1028315306287002

EUROPEAN COMMISSION (2016). *Report on the ex-post evaluation of the Erasmus Mundus Programme 2004-8*. Brussels: Commission of the European Communities.

FANTINI, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools, (pp. 456-476). Thousand Oaks, California: SAGE. K. Deardorff, (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*.

FANTINI, A. E. y TIRMIZI, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence, *World Learning Publications*. Disponible en: http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publicat

GONZÁLEZ-PEITEADO, M. y RODRÍGUEZ - LÓPEZ, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera, *Revista interuniversitaria*, 30, pp. 129-141.

GREGERSEN–HERMANS, J. (2017). Intercultural Competence Development in Higher Education. In Deardorff, D. K. Arasaratnam- Smith, L. A. (eds.), *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application*. Routledge.

GRIFFITH, R. L., WOLFELD, L., ARMON, B.K., RIOS, J. y LIU, O.L. (2016). Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions, *ETS Research Report*, 16-25.

GUTIÉRREZ–ALMARZA, G, DURÁN – MARTÍNEZ, R. & BELTRÁN - LLAVADOR, F. (2015). Identifying students' intercultural communicative competence at the beginning of their placement: towards the enhancement of study abroad programmes, *Intercultural Education*, 26(1), pp. 73-85.

LANTZ-DEATON, C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence, *Teaching in Higher Education*, 22(5), pp. 532-550.

MARTÍN-DEL–BUEY, F. y CAMARERO-SUÁREZ, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios, *Psicothema*, 13(4), pp. 598-604.

MESSELINK, S. E. ,VAN-MAELE, J. y SPENCER OATEY, H. (2015). Intercultural competencies: what students in study and placement mobility should be learning, *Intercultural Education*, 26 (1), PP. 62-72.

MILNE, A. y COWIE, J. (2013). Promoting culturally competent care: the Erasmus exchange programme, *Nursing standard*, 27, pp. 42-61.

EXEMPLAR AUTORA USC

POZO VICENTE, C. y AGUADED-GÓMEZ, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales, *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), pp. 441-458.

RINDOKS, A. (2010). The International Mobility of Talent: Types, Causes and Development Impact, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(4), pp. 709-710.

RONDEAU, H. y DE-JANON, B. (2016). El plurilingüismo: factor sustancial en la empleabilidad. Visión de la Unión Europea*, Gaceta Sansana*, 7(1). Disponible en: http://publicaciones.usm.edu.ec/index.php/GS/issue/view/9

SCHARTNER, A. (2016). The effect of study abroad on intercultural competence: a longitudinal case study of international postgraduate students at a British university, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(4), pp. 402-418.

TOMPKINS, A., COOK, T., MILLER, E., y LEPEAU, L. A. (2017). Gender Influences on Students' Study Abroad Participation and Intercultural Competence, *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(2), pp. 204-216.

VILLALÓN, E. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio*, Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 297-314.

EXEMPLAR AUTORVA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 1

Knowledge

1. I could cite a definition of culture and describe its components and complexities.
2. I knew the essential norms and taboos of the host culture.
3. I could contrast important aspects of the host language and culture with my own.
4. I recognized signs of culture stress and some strategies for overcoming it.
5. I knew some techniques to aid my learning of the host language and culture.
6. I could contrast my own behaviours with those of my hosts in important areas.
7. I could cite important historical and socio-political factors that shape my own culture and the host culture.
8. I could describe a model of cross-cultural adjustment stages.
9. I could cite various learning processes and strategies for learning about and adjusting to the host culture.
10. I could describe interactional behaviours common among spanish people in social and professional áreas.
11. I could discuss and contrast various behavioural patterns in my own culture with those in Spain.

Attitude

While in Spain, I demonstrated willingness to

12. Interact with host culture members (I didn't avoid them or primarily seek out my compatriots).
13. Learn from my hosts, their language, and their culture.
14. Try to communicate in Spanish and behave in «appropriate» ways, as judged by my hosts.
15. Deal with my emotions and frustrations with the host culture (in addition to the pleasures it offered).
16. Take on various roles appropriate to different situations.
17. Show interest in new cultural aspects (e.g., to understand the values, history, traditions, etc.).
18. Try to understand differences in the behaviours, values, attitudes, and styles of host members.
19. Adapt my behaviour to communicate appropriately in.
20. Reflect on the impact and consequences of my decisions and choices on my hosts.
21. Deal with different ways of perceiving, expressing, interacting, and behaving.
22. Interact in alternative ways, even when quite different from those to which I was accustomed and preferred.
23. Deal with the ethical implications of my choices (in terms of decisions, consequences, results, etc.) .
24. Suspend judgment and appreciate the complexities of communicating and interacting interculturally.

Skills

25. I demonstrated flexibility when interacting with persons from the host culture.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

26. I adjusted my behaviour, dress, etc., as appropriate, to avoid offending my hosts.
27. I was able to contrast the host culture with my own.
28. I used strategies for learning the host language and about the host culture.
29. I demonstrated a capacity to interact appropriately in a variety of different social situations in the host culture.
30. I used appropriate strategies for adapting to the host host culture and reducing stress.
31. I used models, strategies, and techniques that aided my learning of the host language and culture.
32. I monitored my behaviour and its impact on my learning, my growth, and especially on my hosts.
33. I used culture-specific information to improve my style and professional interaction with my hosts.
34. I helped to resolve cross-cultural conflicts and misunderstandings when they arose.
35. I employed appropriate strategies for adapting to my own culture after returning home.

Awareness

While in Spain, I realized the importance of

36. Differences and similarities across my own and the host language and culture.
37. My negative reactions to these differences (e.g., fear, ridicule, disgust, superiority, etc.).
38. How varied situations in the host culture required modifying my interactions with others.
39. How host culture members viewed me and why.
40. Myself as a «culturally conditioned» person with personal habits and preferences.
41. Responses by host culture members to my own social identity (e.g., race, class, gender, age, etc.).
42. Diversity in the host culture (such as differences in race, class, gender, age, ability, etc.).
43. Dangers of generalizing individual behaviours as representative of the whole culture.
44. My choices and their consequences (which made me either more, or less, acceptable to my hosts.
45. My personal values that affected my approach to ethical dilemmas and their resolution.
46. My hosts' reactions to me that reflected their cultural values.
47. How my values and ethics were reflected in specific situations.
48. Varying cultural styles and language use, and their effect in social and working situations.
49. My own level of intercultural development.
50. The level of intercultural development of those I worked with (other program participants, hosts, co-workers, etc.).
51. Factors that helped or hindered my intercultural development and ways to overcome them.
52. How I perceived myself as communicator, facilitator, mediator, in an intercultural situation.
53. How others perceived me as communicator, facilitator, mediator, in an intercultural situation.
54. Is there anything else you would like to add?.

EXEMPLAR AUTORIA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA