

Las prácticas en línea como herramienta para mejorar las competencias interculturales comunicativas entre estudiantes en Noruega y España: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE) y Ciencias Políticas

Online External Practices as a Tool to Improve Intercultural Communicative Competence among Students in Norway and Spain: the Case of Spanish as a Foreign Language (ELE) and Political Science

BERIT GRØNN

HØGSKOLEN I ØSTFOLD / ØSTFOLD UNIVERSITY COLLEGE (Noruega)
berit.gronn@hiof.no

IRENE BELMONTE MARTÍN

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ (España)
irene.belmonte@umh.es

Resumen

Este artículo presenta un proyecto de telecolaboración interdisciplinar entre una universidad noruega y otra española. Nuestro objetivo se centra en el desarrollo de competencias interculturales y la mejora de habilidades comunicativas. En el proyecto participan tanto estudiantes noruegos; como futuro profesorado de español como lengua extranjera (ELE); y, además, estudiantes españoles del grado en ciencias políticas, quienes realizan sus prácticas extracurriculares en la universidad noruega en línea. La investigación se centra en el diseño de las tareas y el contenido de las prácticas, poniendo el énfasis en los diferentes roles tanto de los estudiantes como de las docentes/tutoras, el intercambio de información y el uso de la retórica simbólica utilizada durante la interacción.

Palabras clave: telecolaboración, interdisciplinariedad, español, interculturalidad, comunicación

Abstract

In the present paper, we are concerned with an interdisciplinary tele-collaboration project and partnership between a Norwegian and a Spanish university. The project involves Norwegian students (future teachers of Spanish as a foreign language) and Spanish students in Political Science. The latter carried out their external academic practices, in an online learning environment, at the Norwegian university. Our main focus is on the development of the students' intercultural and communicative competence. The research deals with content design and implementation for the tele-collaborative exchange, emphasising the different roles of both students and teachers/tutors, the exchange of information and understanding, and the use of symbolic rhetoric in student-student interactions.

Keywords: tele-collaboration, interdisciplinarity, Spanish, interculturality, communication

1. Introducción

Este artículo presenta un proyecto de telecolaboración interdisciplinar entre una universidad noruega, Østfold University College (ØUC); y otra española, la Universidad Miguel Hernández (UMH). Tomando como punto de partida las teorías sobre la cultura y la interculturalidad (Byram, 2021; Kramsch, 1998), nuestro objetivo se centra en el desarrollo de las competencias interculturales y la mejora de habilidades comunicativas en el estudiantado de ambas instituciones. Desde marzo a mayo de 2022, participaron en el proyecto estudiantes de la formación docente, futuro profesorado de español como lengua extranjera (ELE), tanto de la ØUC como del grado en ciencias políticas y gestión pública de la UMH. Estos últimos lo hicieron mediante la realización de prácticas formativas externas extracurriculares en línea en la universidad noruega. La investigación se centra en el diseño de las tareas y el contenido de la telecolaboración, tanto de forma sincrónica como asincrónica, poniendo el foco en los diferentes roles tanto de estudiantes como de las docentes/tutoras, el intercambio de información y el uso de la retórica simbólica utilizada durante la interacción (Kramsch, 1998; 2011).

Los avances tecnológicos han facilitado la educación transnacional a través de proyectos de colaboración virtual y, así, durante las últimas décadas se han llevado a cabo un gran número de proyectos colaborativos, en diferentes lenguas, asignaturas e instituciones (Candel-Mora y Casañ-Pitch, 2021; Helm y Guth, 2016). Asimismo, un proyecto de colaboración en línea entre estudiantado de ELE en un contexto de no inmersión y el estudiantado nativo tampoco representa nada nuevo. Dentro del ámbito escandinavo de la enseñanza de ELE, se han realizado varios proyectos de investigación sobre este tipo de colaboraciones en el espacio virtual: entre otros, Morollón Martí y Fernández (2016); y Morollón Martí (2019). Igualmente, en las etapas educativas de la secundaria y el bachillerato, despuntan innumerables proyectos colaborativos entre escuelas noruegas/escandinavas y sus homólogas en España, en América Latina y, en general, en otras partes del mundo donde se habla el español.

Desde nuestro punto de vista, los aspectos innovadores de este proyecto giran en torno a la colaboración interdisciplinar entre estudiantes de ELE de ØUC con estudiantes españoles del grado de ciencias políticas.

Toda la colaboración entre las dos instituciones se realizó en entornos virtuales: desde su planificación y el diseño, el contenido de las sesiones, las clases de ELE, las prácticas externas extracurriculares, hasta las acciones tutoriales. Cabe destacar que los/las estudiantes colaboraron como agentes activos en el diseño de las experiencias a desarrollar, así como durante la planificación, el seguimiento y la evaluación del proyecto. En proyectos de telecolaboración como el que presentamos, el estudiantado participa en “diálogos colaborativos”, a través de los cuales intercambia y debate información y conocimientos para, de este modo,

convertirse en “cocreators of meaning” o cocreadores de significado (Swain, 2000).

La justificación de este proyecto gira entorno a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo podemos mejorar las competencias interculturales y comunicativas de nuestro estudiantado mediante el proyecto colaborativo en línea?

Este presente texto se estructura como sigue: en primer lugar, se presenta brevemente el contexto de la telecolaboración y su marco teórico. Además de las teorías sobre cultura e interculturalidad, nos hemos apoyado en el *Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática* (RFCDC) (Consejo de Europa, 2018) y el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2020 [2001]).¹ Dada la importancia de promover la participación ciudadana para el desarrollo democrático, Michael Byram (2019) sugiere que en la educación de las lenguas extranjeras se combinen estos dos marcos.² A continuación, se describen las metodologías empleadas: la investigación de aula (Esteve, 2022; Van Lier, 2004). Y para finalizar, se muestran las tareas desarrolladas y se analizan los resultados obtenidos.

2. El contexto de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes noruegos

La telecolaboración se realizó en relación con un curso semestral sobre la lengua española y las culturas y sociedades hispánicas. Este curso forma parte del máster universitario de Formación de Profesorado de Educación Primaria y Secundaria (del 5º al 10º grado), el Grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (en adelante, máster de Profesorado). Es decir, el estudiantado noruego será el futuro profesorado para un alumnado entre 10 y 15 años, conforme al currículo nacional *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2020 [2006]).

Durante el primer ciclo del máster de Profesorado (del 1º al 6º semestre), el estudiantado, además de cursar las asignaturas obligatorias de pedagogía, debe elegir tres materias. Como asignatura principal, es obligatorio elegir entre las tres siguientes opciones: lengua (noruego), matemáticas o inglés. Además, entre las materias opcionales, se puede elegir entre algunas lenguas extranjeras (alemán, español o francés) (30 o 60 créditos ECTS).

¹ *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture* consta de tres volúmenes (RFCDC Volumes), cuyo primer volumen (2016) se ha traducido al español (2018) y se puede revisar en el siguiente enlace: <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>

² Según Byram, los modelos de competencias que proponen ambos marcos comparten muchas similitudes, entre ellos: la competencia intercultural, las destrezas lingüísticas, comunicativas y plurilingüísticas, y las habilidades de cooperación. El RFCDC guarda estrecha relación con la educación de lenguas extranjeras, ya que la práctica docente del profesorado de lenguas debe ser democrática y participativa, en la que el aprendizaje debe producirse en la interacción profesor/a - alumno/a (Byram, 2019: 8).

En general, no resulta común la elección de alemán, francés o español, de modo que el número de estudiantes que asisten a las clases en dichas lenguas es muy bajo, en comparación con las materias de educación física, ciencias sociales o ciencias naturales. Sin embargo, en Noruega hay una gran demanda de profesorado de alemán, francés y español en la educación secundaria básica (entre 13 y 15 años).

A nivel nacional, hay pocas universidades y escuelas superiores que ofertan lenguas extranjeras en el máster de Profesorado. Para fomentar el alemán, el español y el francés, ØUC se ha comprometido a ofertar cursos en dichas lenguas extranjeras en línea, de acuerdo con un convenio establecido con el Ministerio de Educación noruego. De esta manera, estudiantes de otras universidades y escuelas superiores de Noruega matriculados en el máster de Profesorado tienen la oportunidad de tomar a distancia las clases de ELE de ØUC. Esto ha significado la asistencia a clases virtuales por Zoom de un alumnado de todas partes del país.

Respecto a los conocimientos previos de la lengua española, algunos de los estudiantes noruegos se encontraban en un nivel de dominio de lengua A2, mientras que otros en B1, según el MCER (Consejo de Europa, 2020 [2001]). Para preparar a los estudiantes noruegos, futuros docentes de español (ELE), es fundamental que adquieran conocimientos sobre la asignatura que impartirán, sobre todo los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios de lenguas extranjeras vigente en su sistema educativo. También es clave que adquieran un buen dominio del español, la lengua en la que enseñarán los contenidos de esa asignatura en la escuela secundaria básica.

El plan de estudios de lenguas extranjeras, denominado *Læreplan i fremmedspråk* (Utdanningdirektoratet, 2019) es común para todas ellas y abarca el estudio de tres niveles (I–III) que, en términos del MCER, equivaldrían desde el nivel básico (A1) hasta el nivel intermedio (B1). La mayor parte del alumnado noruego empieza a estudiar una lengua extranjera (nivel I) en 8º grado, a la edad de 13 años.³ Este grupo de alumnado finaliza el nivel I de la lengua elegida en 10º grado (nivel A1-A2). El alumnado de Bachillerato (la Educación General orientada a la universidad) tiene la oportunidad de continuar con la misma lengua extranjera, siguiendo dos cursos obligatorios en el nivel II.

Resulta importante destacar que desde 2006, el español es la lengua extranjera más solicitada, seguida por el alemán y el francés, tanto en la educación secundaria básica como en el bachillerato.

El plan de estudios de lenguas extranjeras concede mucha importancia al desarrollo de las destrezas comunicativas y se estructura en

³ En Noruega, el inglés es asignatura obligatoria desde el primer grado. En la gran mayoría de las escuelas primarias no se imparten clases de otras lenguas extranjeras, aunque la ley educativa permite ofertar esta materia como asignatura opcional entre 1º y 7º grado, siempre y cuando la dirección del centro educativo lo desee. Esto quiere decir que la mayor parte del alumnado noruego empieza a estudiar una lengua extranjera (nivel I), como por ejemplo el español, en 8º grado, es decir, a la edad de 13 años.

torno a cuatro elementos principales, denominados *kjerneelementer* o elementos núcleos:

- Habilidades o competencias comunicativas;
- Competencia intercultural;
- Metacognición para el aprendizaje de idiomas y plurilingüismo;
- Nuevas tecnologías y el aprendizaje de idiomas. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Uno de los objetivos generales del currículo nacional, cuya renovación entró en vigor el 1 de agosto de 2020, es fomentar el aprendizaje profundo, el trabajo colaborativo, las competencias transversales y el pensamiento crítico en los alumnos. Se destacan tres temas transversales (traducción propia):

- La educación para el desarrollo sostenible;
- La educación para el mantenimiento de la salud y estrategias para afrontar las vicisitudes de la vida; y
- La educación para la democracia y participación ciudadana. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Este último aspecto está incorporado en el plan de estudios de lenguas extranjeras, en el que se formaliza una educación en valores y actitudes democráticas a lo largo de cada curso académico.

En definitiva, dada la relevancia del desarrollo de competencias democráticas e interculturales en el sistema educativo noruego en todas las etapas de aprendizaje de lenguas extranjeras, resulta primordial fomentar la comunicación intercultural y el diálogo entre las diversas culturas. Por consiguiente, los objetivos de aprendizaje de los estudiantes de la universidad noruega son, entre otros, adquirir conocimientos sobre las sociedades y las culturas hispánicas, mejorar sus habilidades comunicativas (orales y escritas) y su capacidad de pensamiento crítico, y trabajar en equipos multidisciplinares y multiculturales en español.

3. El contexto de aprendizaje-enseñanza de los estudiantes españoles en sus prácticas externas extracurriculares

El grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública de la Universidad Miguel Hernández⁴ gira en torno a su adaptación a las nuevas tendencias formativas que ofrece el Espacio Europeo de Educación Superior. Así, el plan de estudios no solo atraviesa las diversas disciplinas como la historia, la economía, el derecho, la sociología y, por supuesto, la ciencia política y la de la administración, sino que presta especial atención a las actividades académicas extracurriculares (como seminarios, jornadas, y visitas a instituciones), la movilidad (internacional, europea y/o nacional) y, por

⁴ Se puede obtener más información acerca de este grado en el siguiente enlace: https://umh.es/contenido/Estudios/:tit_g_144_T1/datos_es.html

supuesto, la formación profesional de su estudiantado a partir de las prácticas.

Durante el curso 2021/2022, las autoras de esta contribución desarrollamos el proyecto titulado “Aprendizaje Intercultural” en nuestras asignaturas de grado y máster respectivamente. Este proyecto fue seleccionado y obtuvo financiación en un proceso competitivo interno de la Universidad Miguel Hernández. También ha vuelto a ser seleccionado y aprobado para el curso 2022/2023. Durante la puesta en práctica del proyecto, el estudiantado de la asignatura de Comportamiento Político y Electoral (4,5 ECTS) de segundo curso del grado compartió el aula virtual con el máster de Lenguas Extranjeras en la Educación (120 ETCS). Así, durante 3 sesiones docentes (5 horas) se estuvo conversando y debatiendo en español sobre diversos temas de actualidad política en España y Noruega. Todo el alumnado español y noruego tuvo oportunidad de conversar, plantear sus dudas sobre el sistema político del otro país y exponer brevemente sus apreciaciones.

Esta colaboración docente en el marco del proyecto ha generado una relación de intercambios de conocimientos y de confianza recíproca entre el alumnado de ambos países. Por ello, y más allá de nuestro proyecto docente inicial, las docentes consideramos la posibilidad de ampliar la colaboración a partir de la realización de unas prácticas extracurriculares.

Para la UMH, así como para el grado de Ciencias Políticas en particular, las prácticas formativas son un eje fundamental de su cultura organizativa e institucional, no solo para aumentar la empleabilidad de su estudiantado sino también para ofrecerle una formación orientada hacia la profesionalización durante sus años en la universidad. Cabe decir que las prácticas externas que realizan los/las estudiantes de la UMH tienen su reconocimiento por créditos ECTS (European Credit Transfer System).

En concreto, para poder iniciar las prácticas, se tuvo que firmar un Convenio Marco de Colaboración Educativa entre ambas instituciones universitarias, siendo el Observatorio Ocupacional⁵ el servicio encargado de su tramitación. Una vez firmado este acuerdo, se seleccionaron los dos estudiantes de la asignatura de Comportamiento Político y Electoral que se habían mostrado más activos durante el desarrollo de las sesiones de Aprendizaje Intercultural. Los estudiantes se mostraron encantados con la idea y, posteriormente, se procedió a elaborar un Anexo específico para sus prácticas en el máster de Profesorado (300 créditos ETCS) de ØUC.

El programa formativo de las prácticas tenía en cuenta la colaboración en la preparación de temas y enseñanza del sistema político español a estudiantes de Escandinavia a partir del fomento de sus habilidades comunicativas en castellano, con unas prácticas de 40 horas.

Las competencias transversales y específicas que los estudiantes seleccionaron para desarrollar mediante las prácticas fueron las siguientes:

⁵ Se puede obtener más información acerca del Observatorio Ocupacional en el siguiente enlace: <https://observatorio.umh.es/en/>

- Comprender la estructura y el funcionamiento de los sistemas e instituciones políticas;
- Capacidad crítica y analítica;
- Capacidad de comunicación en lenguajes formales, gráficos y simbólicos y mediante la expresión oral y escrita;
- Capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares y multiculturales;
- Capacidad de actualización de los conocimientos;
- Conocimiento de la dimensión histórica de los procesos políticos y sociales;
- Conocimiento de la articulación institucional y administrativa de la Unión Europea y su repercusión en la política nacional;
- Capacidad de análisis y síntesis;
- Capacidad de comunicación (oral y escrita).

4. El modelo de Byram y el modelo para una cultura democrática

Dado que las habilidades para la interacción están presentes en todo encuentro intercultural, Byram (2021 [1997]) propone un modelo que conecte esas habilidades comunicativas con las capacidades competenciales. El modelo formulado por Byram pone el énfasis en las acciones de *discovery* (descubrimiento), *interpretation* (interpretación) y *establishing relationships* (entablando relaciones) entre el hablante intercultural y su(s) interlocutor(es). A partir del modelo de habilidades comunicativas de Jan Van Ek (1986), denominado “a framework for comprehensive foreign language learning objectives” (Van Ek, 1986: 33), Byram realizó una serie de adaptaciones y modificaciones para integrarlo en su propio modelo que denominó de “competencia intercultural comunicativa (ICC)”.

El modelo ICC propone 3 ejes de actuación competenciales:

- *Linguistic competence*: the ability to apply knowledge of the rules of a standard version of the language to produce and interpret spoken and written language;
- *Sociolinguistic competence*: the ability to give to the language produced by an interlocutor —whether native speaker or not— meanings which are taken for granted by the interlocutor or which are negotiated and made explicit with the interlocutor;
- *Discourse competence*: the ability to use, discover and negotiate strategies for the production and interpretation of monologic or dialogic texts which follow the conventions of the culture of an interlocutor or are negotiated as intercultural texts for particular purposes. (Byram, 2021: 60; cursivas del original)

Además, el modelo ICC de Byram integra y modifica las dimensiones de las estrategias (“strategic competence”, “sociocultural competence and social competence”) del modelo de Van Ek.

Según Byram (2021), las competencias que conducen a la educación intercultural, entendida como educación de carácter político y conciencia crítica cultural (“savoir s’engager”), se destacan en la siguiente tabla (Tabla 1):

Tabla 1. Las dimensiones interculturales del modelo de Byram. Fuente: Byram (2021).

<p>Knowledge: knowledge of self and other; individual and societal [conocimiento de uno mismo y de grupos y su correspondiente cultura dentro de la propia sociedad y en la del interlocutor] (<i>savoirs</i>).</p>	<p>Skills: interpret and relate [habilidades de interpretar y relacionar] (<i>savoir comprendre</i>).</p>
<p>Skills: discover and/or interact [habilidades de descubrimiento e interacción] (<i>savoir apprendre/faire</i>).</p>	<p>Attitudes: relativising self; valuing other [la capacidad de relativizar la propia perspectiva respecto a la cultura del interlocutor y la de uno mismo] (<i>savoir être</i>).</p>

El aprendizaje de una lengua en un entorno intercultural se asocia a los siguientes objetivos (Byram, 2021: 62–65):

1. Objetivos de aprendizaje actitudinal:
 - Interest in discovering other perspectives on the interpretation of familiar and unfamiliar phenomena both in one’s own and in other cultural practices and products;
 - Willingness to question the values and presuppositions in cultural practices and products in one’s own environment.

2. Objetivos de adquisición de conocimientos:
 - Historical and contemporary relationships between one’s own and one’s interlocutor’s countries;
 - The national memory of one’s own country and how its events are related to and seen from the perspective of one’s interlocutor’s country;
 - The national memory of one’s interlocutor’s country and the perspective on it from one’s own;

- Institutions and perceptions of them, which impinge on daily life within one's own and one's interlocutor's country and which conduct and influence relationships between them.⁶
3. Objetivos para adquirir habilidades a partir del descubrimiento y la interacción:
- Use in real time an appropriate combination of knowledge, skills and attitudes to interact with interlocutors from a different country, taking into consideration the degree of one's existing familiarity with the country and the extent of difference between one's own and the other. (Byram, 2021: 65)

Las competencias descritas en el modelo de Byram muestran muchas afinidades con el Modelo competencial para una cultura democrática del Consejo de Europa (2018), entendido como una herramienta para fomentar los valores democráticos dentro del contexto educativo.

La siguiente tabla (Tabla 2) recoge las competencias que permiten a una persona participar de manera efectiva y apropiada en una cultura de democracia.

Tabla 2. 20 competencias para una cultura democrática. Fuente: Elaboración propia a partir del Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática (RFCDC) (Consejo de Europa, 2018: 11).

Valores	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la dignidad humana y los derechos humanos. - Valorar la diversidad cultural. - Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho. 	<p>Apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto. - Conciencia cívica. - Responsabilidad. - Autoeficacia. - Tolerancia hacia la ambigüedad.

⁶ En este contexto, se precisa que el término *countries* [naciones] también pueda emplearse en un sentido más amplio denotando regiones, grupos étnicos, grupos sociales y comunidades religiosas (Byram, 2021: 80). Además, nos recuerda que el agente de socialización más importante, presente desde los primeros años de nuestra vida, es la familia.

Habilidades	Conocimientos y comprensión crítica
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de aprendizaje autónomo. - Habilidades de escucha y observación. - Habilidades analíticas y de pensamiento crítico. - Empatía. - Flexibilidad y adaptabilidad. - Habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües. - Habilidades de cooperación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo. - Conocimiento y comprensión de lenguaje y comunicación. - Conocimiento y comprensión crítica del mundo: política, legislación, derechos humanos, cultura, culturas, religiones, historia, los medios de comunicación, economía, medio ambiente y sostenibilidad.

5. Lengua y cultura como competencia simbólica

Claire Kramsch se inscribe en la misma tradición que Byram, aunque se diferencia al establecer un campo más amplio para el análisis de la relación entre lengua y cultura.

A partir de la idea de que las prácticas discursivas son un elemento fundamental de la producción de sentido en una segunda lengua o extranjera, resalta el enfoque simbólico interpretativo como el eje central de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Corti, 2019: 58–59; 61).

Kramsch precisa que “people who identify themselves as members of a social group (family, neighborhood, professional or ethnic affiliation, nation) acquire common ways of viewing the world through their interactions with other members of the same group” (Kramsch, 1998: 6). Esto implica que las actitudes, las creencias y los valores compartidos por un grupo social se reflejan en su modo de usar el lenguaje, no solo con respecto a los aspectos gramaticales, lexicales y fonológicos, sino también con respecto a los temas de los que hablan (y no hablan) y sus formas de presentar la información (Kramsch, 1998: 7). De esta manera, Kramsch incluye en el contexto de aprendizaje de una lengua tres capas: la social; la histórica, que abarca todas las producciones materiales de un grupo social; y la de la cultura, que incluye las actitudes que condicionan las decisiones y las acciones de las personas (Kramsch citada en González di Pierro, 2012: 88).

6. Metodología empleada

Para la recolección y el análisis de los datos, hemos utilizado la investigación de aula, cuyo objetivo es descubrir cómo aprenden mejor los estudiantes. Se basa en la premisa de que el conocimiento pedagógico no solo se elabora desde la teoría o la investigación más académica, sino también desde la práctica docente. Dicho método permite al investigador, o docente-investigador, analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto natural donde estos tienen lugar (Esteve, 2022: 171). En el proyecto en cuestión, el contexto natural es el aula virtual.

Leo van Lier (2004) adopta la metáfora de “ecosistema” del campo de estudio de la biología, y la aplica a la investigación de aula, en tanto concibe el contexto del aula como un conjunto de ecosistemas que confluyen entre sí (Van Lier citado en Esteve, 2022: 173). Considera de central importancia establecer una conexión entre los diferentes entornos que constituyen la vida del aula, a saber: el currículo, la planificación del curso y las creencias de docentes y alumnado que impregnan las actuaciones de cada grupo (Van Lier, 2004).

Nuestra atención se centra en cómo los diferentes contextos en los que se encuentran las tutoras y los estudiantes (noruegos y españoles) se interrelacionan y así van desarrollando ecosistemas a lo largo del proyecto.

De acuerdo con Mercer (2008), quien puntualiza que una investigación de aula debe ser longitudinal y se deben recabar datos en diferentes momentos del proceso, se diseñó un proyecto de tres meses de duración (desde marzo hasta mayo de 2022). Las tres primeras semanas, las tutoras nos dedicamos a promover y conseguir la firma del convenio marco entre ambas instituciones que nos permitiera la realización de las prácticas externas extracurriculares. Además, se planificó la agenda con los temas y las fechas de las sesiones (véase Tabla 3).

La recogida de datos se realizó primordialmente mediante la observación (las tutoras) en combinación con reflexiones orales (tutoras y estudiantes). La observación permite a la persona investigadora participar activamente en las actividades del aula. También le ayuda a distanciarse, es decir, a adoptar una perspectiva más objetiva (Krumsvik, 2019: 181). Durante las reuniones de planificación y las sesiones de telecolaboración, la tutora noruega tomó apuntes, orientados a ayudarle a describir con detalle y reconstruir el escenario social que se iba estableciendo. Por otra parte, la tutora española estaba en contacto con sus estudiantes tanto para resolver sus dudas como para recoger sus impresiones.

Siguiendo a Esteve, López, Urbán, Ferrer y Verdía (2019), se empleó un esquema de tres columnas en el que se distinguía entre percepciones (valoraciones subjetivas), hechos (directamente observables) y evidencias (de los hechos). En relación con cada una de estas categorías se observaba principalmente lo que sigue: 1) la dinámica entre estudiantes; 2) los modos de organización del discurso a los que recurrían los estudiantes (los momentos en que los estudiantes utilizaban recursos multimodales,

elementos simbólicos o hacían referencia al uso de elementos simbólicos); y 3) los temas sobre los cuales hablaban los estudiantes (qué intentaban explicar). Con el fin de contextualizar lo específicamente observado, se prestó especial atención a cómo los objetivos del curso de los estudiantes noruegos y de las prácticas de los estudiantes españoles se reflejaban en esta experiencia de colaboración intercultural en línea.

Al final de cada sesión, la tutora noruega y los estudiantes españoles reflexionaron oralmente (en grupo de discusión) sobre el contenido y las actividades llevadas a cabo; por ejemplo, cómo se habían tratado los temas, cómo los habían explicado y qué aspectos de las presentaciones/conversaciones les habían impactado o parecido interesantes. También se evaluó y se reflexionó sobre los elementos organizativos de la colaboración.

En la Tabla 3 se resume la temporización, los temas, los objetivos, la metodología y los resultados del proyecto.

Tabla 3. Resumen del proyecto.

Sesiones	Temas	Objetivos	Método	Resultados
Semana 1 29/03/2022 2 horas	<i>Introducción: Noruega y España</i> El estudiantado noruego presenta Noruega (la geografía, las condiciones climáticas, las condiciones de vida, la organización político-administrativa en Noruega, etc.) Resaltar las diferencias culturales entre Noruega y España	Aumentar el conocimiento sobre la diversidad climática de Noruega, Conocer la situación política del país y las relaciones entre las culturas dominantes y dominadas desde un punto de vista histórico y cultural Identificar diferencias y semejanzas en la organización político-administrativa entre Noruega y España Discutir sobre las causas históricas de las diferentes soluciones y los retos actuales que conlleva dicha organización en ambos países	Los estudiantes noruegos preparan las exposiciones orales en parejas. Planifican conjuntamente lo que hay que decir y cómo presentarlo en español. A partir de las exposiciones orales: conversación en grupo guiada por la tutora noruega Técnicas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposiciones ○ Aprendizaje cooperativo ○ Aprendizaje basado en la investigación ○ Aula invertida ○ Acción tutorial 	<i>Para estudiantes noruegos:</i> Exposiciones orales estructuradas, empleando un lenguaje bastante sencillo en español Comunicación de temas complejos, como el perfil de los distintos partidos políticos en Noruega Adquisición de nuevo vocabulario Fortalecimiento de competencias interlingüísticas. <i>Ambos grupos:</i> Intercambio de información y desarrollo de capacidades comparativas. Por ejemplo, compararon la participación electoral en Noruega y España y reflexionaron sobre las posibles causas por las que la participación es más alta en Noruega que España. Discutieron por qué las fusiones de municipios han tenido / no han

				tenido éxito en Noruega y España.
Semana 2 05/04/2022 2 horas	<i>El español como lengua dominante</i> <i>La Jefatura de Estado en Noruega y España</i>	<p>Conocer y explicar los momentos históricos que han marcado el desarrollo de la democracia en España.</p> <p>Presentar la lengua española y su difusión por el mundo, así como su relación con lenguas vecinas y hermanas.</p> <p>Comparar actitudes políticas y funcionamiento de las democráticas en Noruega y España a partir de indicadores (The Economist, V DEm, etc.)</p> <p>Reflexionar sobre las diferencias entre la monarquía española y noruega</p>	<p>Los estudiantes españoles preparan exposiciones orales con apoyo visual, como fotos, gráficos, diagramas, etc. (trabajo individual)</p> <p>Exposiciones orales en grupos.</p> <p>Conversación en grupo guiada por la tutora noruega</p> <p>Reflexiones en grupo guiadas por la tutora noruega.</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposiciones ○ Aprendizaje cooperativo ○ Aprendizaje basado en la investigación ○ Aula invertida ○ Acción tutorial 	<p><i>Para estudiantes españoles:</i> Preparación de un material (Power Point) sobre la historia moderna de España Exposición sobre instituciones del sistema político español a personas no nativas</p> <p><i>Para estudiantes noruegos:</i> Desarrollo de habilidades para extraer información de las ilustraciones y materiales preparados por los estudiantes españoles Comprensión de conceptos complicados (p.e, la Restauración borbónica y el turno de partidos)</p> <p><i>Ambos grupos:</i> Desarrollo de habilidades de comparación y reflexión sobre el aprendizaje. P.e, discusión sobre las causas de la confianza/desconfianza en en la monarquía y las instituciones política Puesta en común de los aspectos de las exposiciones les habían parecido más interesantes y por qué.</p>
Semana 3 21/04/2022 2,5 horas	<i>El mundo rural en España y Noruega</i>	<p>Describir el paisaje rural y urbano de su comunidad/región.</p> <p>Explicar las costumbres y los hábitos de su pueblo/ciudad/región</p> <p>Identificar y comentar diferencias y semejanzas</p>	<p>Trabajo previo: Los estudiantes noruegos leen y comprenden textos online sobre la Comunicad Valenciana y el patrimonio cultural de España. Comentan el contenido del texto y su propio uso de estrategias de comprensión lectora en una sesión guiada por la tutora noruega.</p>	<p><i>Para los estudiantes noruegos:</i> Ampliación de la comprensión auditiva</p> <p><i>Para los estudiantes españoles:</i> Preparación de material audiovisual que facilitara la comprensión del lenguaje oral a sus homólogos noruegos</p>

		<p>culturales en España y Noruega</p>	<p>El estudiantado español prepara las exposiciones orales.</p> <p>A partir de las exposiciones orales, conversaciones libres en grupo guiadas por los estudiantes españoles.</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposiciones ○ Aprendizaje cooperativo ○ Aprendizaje basado en la investigación ○ Aula invertida ○ Acción tutorial 	<p><i>Ambos grupos:</i></p> <p>Desarrollo de competencias evaluativas: proponían, aceptaban y rechazaban de manera cortés temas de conversación, tomando en cuenta los sentimientos y los valores de sus interlocutores (p.e, los españoles tomaban en consideración que los noruegos eran tímidos y que necesitaban ánimo para tomar la palabra y hablar con soltura)</p> <p>Se implicaron y se responsabilizaron en el trabajo colaborativo, p.e, proponían cómo enfocar los temas, cómo conseguir más información sobre los temas tratados, etc</p>
<p>Semana 4</p> <p>28/04/2022</p> <p>2 horas</p>	<p><i>La juventud en España</i></p> <p><i>La diversidad lingüística española</i></p> <p><i>La convivencia entre el idioma noruego e inglés</i></p>	<p>Comparar la situación actual de los jóvenes en España y Noruega</p> <p>Expresar opiniones acerca de los valores de los jóvenes, las expectativas para el futuro, y cómo estas influyen en las decisiones que toman los jóvenes en ambos países</p> <p>Explicar la opinión generalizada que se tiene sobre los jóvenes en España y Noruega desde un punto de vista comparativo</p> <p>Potenciar la reflexión sobre la identidad y la imagen de lenguas y variantes lingüísticas.</p>	<p>Antes de la sesión:</p> <p>Lectura previa (individual) del fragmento del manual <i>España Siglo XX</i>) sobre los jóvenes de España (todos)</p> <p>Los estudiantes españoles actualizan los datos del texto.</p> <p>Durante la sesión:</p> <p>Discusión en parejas el contenido del texto</p> <p>El estudiantado español comparte, los datos actualizados, y se comparan con la situación de los jóvenes noruegos.</p> <p>Exposición de opiniones</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposiciones ○ Aprendizaje cooperativo ○ Aprendizaje basado en la investigación ○ Aula invertida 	<p><i>Para los estudiantes noruegos:</i></p> <p>Ampliación en el uso de sus estrategias de comprensión lectora y auditivas.</p> <p><i>Para el estudiantado español:</i></p> <p>Exposición de una radiografía de la juventud española a partir de datos actualizados</p> <p><i>Ambos grupos:</i></p> <p>Intercambio de información y desarrollo de capacidades comparativas.</p> <p>Los estudiantes tomaron apuntes durante la conversación libre. Después, los intercambiaron entre sí.</p>

			o Acción tutorial	
Semana 5 03/05/2022 2,5 horas	<i>Las relaciones Noruega y España: pasado y presente. Migraciones</i>	<p>Ampliar los conocimientos sobre el comercio entre Noruega y España y los lazos políticos, económicos y culturales entre ambos países.</p> <p>Promover la reflexión sobre estereotipos.</p> <p>Conocer el fenómeno de la migración entre ambos países</p> <p>Ser capaz de encontrar datos de personas que migrantes en Bases de Datos</p> <p>Intercambiar puntos de vista sobre la inmigración y emigración.</p> <p>Reflexionar sobre el uso de estrategias de interacción en las conversaciones libres.</p>	<p>Actividad previa: Búsqueda de datos estadísticos sobre la inmigración/emigración en Noruega y España.</p> <p>En parejas interculturales: intercambiar experiencias de viajes que han realizado en su propio país y al extranjero.</p> <p>Trabajo en grupo: Intercambiar los datos encontrados sobre la migración, en forma oral y con apoyo visual. Discutir las tendencias actuales de migración en Noruega y España.</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Exposiciones o Aprendizaje cooperativo o Aprendizaje basado en la investigación o Aula invertida o Acción tutorial 	<p>Los estudiantes españoles consultaron fuentes de información españolas y algunas noruegas (textos en español o inglés en su páginas web, por ejemplo las páginas de La Embajada de Noruega en España y <i>Statistics Norway</i>).</p> <p>Los estudiantes noruegos consultaron sobre todo bases de datos noruegos, y tradujeron los resultados encontrados al español (desarrollo de la competencia interlingüística).</p> <p>Durante las últimas sesiones, los estudiantes noruegos pidieron con mayor frecuencia aclaraciones y repeticiones; tomaron con mayor frecuencia la palabra, aportando sus propias opiniones y reflexiones en español; lograron describir en español las estrategias de inferencia que empleaban para asegurar la comprensión auditiva</p>
Semana 6 10/05/2022 2,5 horas	<i>Las ciudades noruegas El sistema educativo en España y Noruega</i>	<p>Describir su pueblo/ciudad/región</p> <p>Presentar de forma resumida la historia de un lugar</p> <p>Comparar el sistema educativo español con el noruego</p> <p>Discutir las fortalezas y las debilidades de ambos sistemas.</p>	<p>Exposiciones orales</p> <p>Conversación en grupo guiada por los estudiantes españoles.</p> <p>Después de la sesión: El estudiantado noruego realiza una autoevaluación por escrito en español: autobiografía de Encuentros Interculturales elaborado por el Consejo de Europa: www.coe.int/lang Los estudiantes españoles preparan su memoria de las</p>	<p>Los estudiantes noruegos reflexionan espontáneamente en español sobre de sus experiencias interculturales y su rol en tanto futuros profesores de español como lengua extranjera y mediadores lingüístico-culturales.</p> <p>Estudiantado español: diseñaron exposiciones con mensajes claros, atractivos e interesantes, para alcanzar los</p>

			<p>prácticas.</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposiciones ○ Aprendizaje cooperativo ○ Aprendizaje basado en la investigación ○ Aula invertida ○ Acción tutorial ○ Autoevaluación 	<p>objetivos de aprendizajes.</p> <p>Organizaron con cuidado las secuencias y la organización de los recursos visuales y audiovisuales para ofrecerles a los estudiantes noruegos una integración adecuada que posibilitara tanto la comprensión global de tema presentado y fomentando la participación activa</p> <p>Reflexión sobre cómo actuar de forma estratégica para fomentar el aprendizaje del español en estudiantes noruegos</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia a partir del diario de las sesiones

7. Las tutoras: sus roles y funciones

El rol de la tutora española se basaría en lo siguiente:

- Promover la realización del Acuerdo Marco de Colaboración Educativa entre ØUC y la UMH. Supervisar y asesorar durante el proceso de firma;
- Seleccionar a los estudiantes del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública;
- Supervisar la elaboración del Anexo de Prácticas UMH;
- Apoyar y aconsejar a los estudiantes sobre el desarrollo de los contenidos durante sus prácticas en ØUC.

El rol de la tutora noruega, en tanto, sería:

- Promover la realización del Acuerdo Marco de Colaboración Educativa entre ØUC y la UMH;
- Apoyar y aconsejar a los estudiantes sobre el desarrollo de los contenidos;
- Apoyar y observar a los estudiantes durante las sesiones de telecolaboración por Zoom.

8. Reunión preliminar por Zoom: las tutoras y los estudiantes españoles

Bajo la supervisión de las tutoras, los estudiantes españoles participaron en la preparación de temas y el diseño de los contenidos que se trabajaron en

la colaboración a distancia. Como punto de partida, compartieron con sus homólogos de Noruega algunos temas de actualidad sobre la sociedad y la cultura española.

La tutora noruega les transmitió los objetivos principales del curso sobre la lengua española y las culturas y sociedades hispánicas en el máster de Profesorado (ØUC) y les compartió, entre otros, los materiales del manual *España. Siglo XIX* (Quesada Marco, 2016). Fueron los estudiantes quienes escogieron aquellos temas que consideraban más relevantes de ese manual, considerado como el básico del curso. Asimismo, y de forma complementaria, también propusieron otros temas que consideraban de interés, así como cuestiones sobre Noruega que deseaban preguntar.

A partir de las propuestas de intercambio cultural formuladas, se elaboró conjuntamente un plan para la telecolaboración, que incluía fechas, y horarios para cada uno de los temas que se desarrollaron en las sesiones por Zoom (Tabla 3).

Por otra parte, la tutora noruega se reunió con los estudiantes noruegos mostrándoles el plan propuesto por los estudiantes españoles. Para motivarles e incentivarles en el aprendizaje activo, tuvieron la oportunidad de añadir temas o subtemas, debatiendo sobre qué podrían aportar acerca de la cultura, la sociedad y el sistema político noruegos.

En conclusión, en todo momento, los estudiantes de ambos países han sido agentes activos en la elección de los contenidos culturales, a partir de sus conocimientos, experiencias e intereses.

9. El intercambio de información y conocimientos

Las sesiones por Zoom se estructuraron de la siguiente manera: 1) el estudiantado presentó una exposición oral sobre el tema indicado; 2) a partir de lo expuesto, se entablaron conversaciones más espontáneas en las que se comentaban los aspectos más llamativos, interesantes, etc.; 3) el estudiantado valoró lo que había aprendido. Después de cada sesión, el estudiantado de ambas instituciones intercambiaba las presentaciones de PowerPoint que se habían creado.

A medida que los estudiantes se iban conociendo mejor, se generó un espacio para preguntas, dudas y reacciones, lo cual contribuyó a crear un vínculo más personal que favoreció el aprendizaje intercultural. Sirva de ejemplo que los estudiantes españoles, al explicar la estructura del sistema educativo español, compartieron sus propias experiencias escolares y estudiantiles, sus expectativas de trabajo, etc. Los estudiantes noruegos, por su parte, compartieron lo que habían experimentado durante sus periodos de prácticas en centros de educación secundaria. Esto les llevó a reflexionar juntos sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se emplean en cada país y cómo esto influye en el aprendizaje del alumnado. También reflexionaron juntos sobre la situación del mercado laboral en España y Noruega, etc.

Durante las actividades de interacción oral los estudiantes empleaban diferentes estrategias de comunicación. Intentaban, por ejemplo, identificar referencias culturales que tenían en común y elementos culturales específicas, que se diferenciaban de elementos culturales en su propia cultura (por ejemplo, fiestas religiosas). Los estudiantes españoles tomaban en consideración que algunos conceptos, usos y costumbres les resultaban extraños para los estudiantes noruegos, y viceversa. Esto requería que en la preparación de sus exposiciones orales intentaban situarse a distancia de su propia cultura y reflexionar sobre la extrañeza que los contenidos pudieran producir en sus interlocutores. Un desafío para los estudiantes noruegos era su nivel lingüístico en lengua española. No obstante, poco a poco se expresaban mejor y con más soltura.

Los estudiantes se dieron cuenta de que compartían el interés por la historia. Los españoles, por lo tanto, optaron por hacer una sinopsis de su historia desde tiempos remotos hasta la actualidad. Destacaron aquellos acontecimientos que contribuyeron a la construcción de las instituciones democráticas, pero también en las causas que hicieron posible el desarrollo de gobiernos absolutistas y el surgimiento de dictaduras en el pasado. En la conversación que surgió a raíz de su exposición, se contrasta la situación de España y Noruega, durante y después de las guerras napoleónicas, y se abordan temas como la aprobación de la Constitución de Cádiz (1812), la cesión del Reino de Noruega a Suecia (1814), la disolución de la unión entre Suecia y Noruega, el referéndum sobre la monarquía noruega (1905), las causas de la abdicación de Alfonso XIII (1931), la aprobación de la Constitución de 1978, el papel político del Rey Juan Carlos en la Transición y sus escándalos recientes.

Con respecto al papel de la Casa Real noruega, los estudiantes noruegos dieron su valoración positiva del Rey Harald V, señalando que el monarca se ha convertido en un símbolo de una sociedad inclusiva. Los estudiantes noruegos también resaltaron la diversidad étnica, cultural y lingüística en Noruega, la discriminación que los grupos minoritarios han sufrido por parte del Estado noruego, y la labor, desde la década de los setenta, de fortalecer los intereses y derechos de los grupos minoritarios, por ejemplo la inauguración del Parlamento Sami [Sámediggi] en 1989, la celebración del Día Nacional de los sami (el 6 de febrero), etc.⁷ A los estudiantes españoles les llamó la atención el carácter heterogéneo de la sociedad noruega y el que no existan estadísticas oficiales de la población sami.⁸ En suma, de acuerdo con Byram (2021), los estudiantes emplearon

⁷ En Noruega, hay cinco minorías nacionales: los sami [samer], los kven/fineses [kvener] y los fineses del bosque [skogfinner], los rom [los gitanos], los romaníes y los judíos. Además, cuenta con la presencia de una población inmigrante proveniente de más de 200 países de origen. En la actualidad, el número de inmigrantes representa el 18,5 % de la población total del país.

⁸ Se estima que en Noruega viven unos 50 000 sami, 20 000 en Suecia, 10 000 en Finlandia y 2000 en Rusia.

el término ‘countries’ [naciones] en un sentido más amplio denotando ‘regiones’, ‘grupos étnicos’, etc.

10. Conclusión

Con este artículo se ha pretendido compartir las experiencias de un proyecto de telecolaboración interdisciplinar entre una universidad noruega (ØUC) y otra española (UMH), en el que participaron estudiantes de la formación docente y del grado en ciencias políticas y gestión pública. A partir del modelo de competencia intercultural comunicativa de Byram (ICC) (Byram, 2021 [1997]) y del *Marco de Referencias de Competencias para la Cultura Democrática* (RFCDC) (Consejo de Europa, 2018), la investigación se ha centrado en los roles que han desempeñado, tanto los estudiantes como las docentes/tutoras, en las diferentes fases del proyecto de la telecolaboración, y cómo la colaboración en línea ha contribuido a mejorar las competencias interculturales y las habilidades comunicativas del estudiantado de ambas instituciones.

A lo largo del proyecto se crearon discursos que promovían el intercambio de información y conocimientos, el aprendizaje compartido y el pensamiento crítico. Se estableció una conexión entre los diferentes contextos en los que se encontraba el estudiantado y las tutoras de ambos países. Igualmente se estableció una conexión entre los objetivos del programa formativo de las prácticas externas extracurriculares del estudiantado nativo y los objetivos de aprendizaje del estudiantado de ELE de la formación docente.

Mediante el diálogo colaborativo, los/las estudiantes se convirtieron en co-creadores de significado: se mantenían atento a los fenómenos de coincidencia entre ambas culturas y los de divergencia. Explicaban los orígenes de los fenómenos históricos y culturales, y los enfocaban desde una perspectiva personal.

Entre los beneficios del proyecto, el estudiantado noruego destaca que le ha motivado a seguir estudiando español y a pasar una temporada en un país hispanohablante. La participación en el proyecto ha contribuido a una considerable ampliación de su vocabulario y la adquisición de nuevos conocimientos sobre la vida cotidiana española, la historia y el sistema político español.

Por su parte, los estudiantes españoles han valorado la oportunidad de realizar prácticas, con su correspondiente convalidación en créditos ECTS; si bien, destacan especialmente lo que han aprendido durante las prácticas, tanto de su propia cultura e historia política como de los países escandinavos, y el convencimiento de que su labor durante sus meses de prácticas ha servido para ayudar a otros estudiantes como ellos, animándoles a plantearse la profesión de docente en el futuro.

A modo de conclusión final, defendemos los beneficios de colaboración interdisciplinar en línea que se ha basado en una amplia

colaboración docente anterior y la mutua confianza entre los equipos en ambas instituciones.

11. BIBLIOGRAFÍA

- BYRAM, Michael (2019), “Forord”. Prólogo, en *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* Fredriksberg, Samfundslitteratur, pp. 7–11.
- BYRAM, Michael (2021 [1997]), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Clevedon, Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- CANDEL-MORA, Miguel Ángel y CASAÑ-PITCH, Ricardo (2021), “Los estudiantes como agentes activos en el diseño de experiencias de telecolaboración para la enseñanza del inglés global”, en Rosana Satorre Cuerda (ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*. Alicante, Octaedro Editorial, pp. 651–659.
- CONSEJO DE EUROPA (2018), *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Lima, IPEDHP– Instituto EDUCA – IES CREA. Consultado en <<https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>> (18/11/2022).
- CONSEJO DE EUROPA (2020 [2001]), *Marco de referencia común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, educación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. Consultado en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf> (18/11/2022).
- COUNCIL OF EUROPE (2022), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. RFCDC Volumes*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. Consultado en <<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>> (18/11/2022).
- CORTI, Agustín (2019), *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera*. Münster/New York, Waxmann.
- ESTEVE RUESCAS, Olga (2022), “Investigar el aula”, en Isabel Santos Gargallo y Susana Pastor Cesteros (eds.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, Arcos/Libros, pp. 171–189.
- ESTEVE, Olga, LÓPEZ, Silvia, URBÁN, Juan, FERRER, Ángels y VERDÍA, Elena (2019), *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*. Madrid, Edinumen.
- GONZÁLES DI PIERRO, Carlos (2012), “Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas”, en *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*, vol. 10, pp. 84–108. Consultado en <<https://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/167691>> (18/11/2022).
- HELM, Francesca y GUTH, Sarah (2016), “Telecollaboration and language learning”, en Fiona Farr y Liam Murray (eds.), *The Routledge Handbook*

- of Language Learning and Technology*. New York, Routledge, pp. 241–254.
- KRAMSCH, Claire (1998), *Language and Culture*. Oxford, Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire (2011), “The symbolic dimensions of the intercultural”, en *Language Teaching*, vol. 44, n.º 3, pp. 354–367. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- KRUMSVIK, Rune Johan (2019), “Kvalitativ metode i lærarutdanning”, en Rune Johan Krumsvik (ed.), *Kvalitative metodar i lærarutdanninga*. Bergen, Fagbokforlaget, pp. 151–190.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET [Ministerio de Educación] (2017), *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Consultado en: <<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>> (18/11/2022).
- MERCER, Neil (2008), “The Seed of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis”, en *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 17, pp. 33–59. <https://doi.org/10.1080/10508400701793182>
- MOROLLÓN MARTÍ, Natalia (2019), “Consideraciones didácticas orientadas al desarrollo de la conciencia intercultural a través de la reflexión metapragmática en el aula de ELE”, en *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, vol. 7, n.º 2, pp. 120–153. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v7i2.673>
- MOROLLÓN MARTÍ, Natalia y FERNÁNDEZ, Susana (2016), “Telecollaboration and sociopragmatic awareness in the foreign language classroom”, en *Innovation in Language Learning and Teaching – Online intercultural exchange*, vol. 10, n.º 1, pp. 34–48. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138577>
- QUESADA MARCO, Sebastián (2016), *Curso monográfico sobre la España contemporánea. España. Siglo XIX*. Madrid, Edelsa Grupo Didascalia.
- SWAIN, Merrill (2000), “The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue”, en James P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press, pp. 97–114.
- UTDANNINGS-DIREKTORATET [Dirección Noruega para la Educación y la Formación] (2020 [2006]), *Læreplanverket. Kunnskapsløftet*. Consultado en <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>> (18/11/2022).
- UTDANNINGS-DIREKTORATET [Dirección Noruega para la Educación y la Formación] (2019), *Læreplan i fremmedspråk*. Consultado en <<https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/>> (18/11/2022).
- VAN EK, Jan A. (1986), *Objectives for Foreign Language Learning, Vol 1: Scope*. Strasbourg, Council of Europe.
- VAN LIER, Leo (2004), *The ecology of language learning. A Sociocultural Perspective*. Boston/Dordrecht, Kluwer Academic Press.