

## **Puentes hacia la francofonía: intercambio lingüístico entre estudiantes de FLE y solicitantes de asilo africanos**

### **Bridges to Francophonie: Linguistic Exchange between FLE Students and African Asylum Seekers**

RAFAEL CUEVAS MONTERO  
Universidad de Sevilla  
rcuevas@us.es

#### **Résumé**

Cette étude vise à explorer les bénéfices et les défis d'un échange linguistique entre des étudiants de FLE (français langue étrangère) et des demandeurs d'asile africains francophones. L'objectif principal est d'analyser l'impact de cette interaction sur l'apprentissage du français, le développement interculturel et la construction de relations interpersonnelles. L'approche méthodologique est qualitative, avec une collecte de données basée sur un portfolio réflexif dans lequel les participants partagent leurs expériences, motivations et apprentissages. Les résultats préliminaires révèlent que les deux groupes perçoivent cet échange comme une opportunité enrichissante. Les étudiants de FLE soulignent l'accès à une diversité culturelle et l'amélioration de leurs compétences linguistiques en interaction avec des locuteurs natifs. Les demandeurs d'asile, quant à eux, apprécient le soutien et la solidarité reçus de la part de la communauté universitaire. Néanmoins, l'étude met aussi en évidence certains obstacles, tels que les barrières linguistiques et culturelles, ainsi que les disparités socioéconomiques qui peuvent influencer la dynamique de l'échange.

#### **Mots-clés**

Francophonie, échange linguistique, FLE, demandeur d'asile, compétence communicative interculturelle.

#### **Abstract**

This study aims to explore the benefits and challenges of a language exchange between students of French as a Foreign Language (FLE) and French-speaking African asylum seekers. The main objective is to analyze the impact on French language learning, intercultural development, and the construction of interpersonal relationships. The methodological approach is qualitative, with data collected through reflective portfolios in which participants share their experiences, motivations, and learning outcomes. Preliminary results reveal that both groups perceive this exchange as an enriching opportunity. The FLE students highlight their exposure to cultural diversity and the improvement of their linguistic skills through interaction with native speakers. The asylum seekers, for their part, appreciate the support and solidarity received from the university community. Nevertheless, the study also identifies certain challenges, such as linguistic and cultural barriers, as well as socioeconomic disparities that may influence the dynamics of the exchange.

#### **Key-words**

Francophonie, language exchange, FLE, asylum seeker, intercultural communicative competence.

## 1. Introducción y objetivos

En el marco de los actuales desafíos migratorios y educativos, la enseñanza de lenguas extranjeras se enfrenta a la necesidad urgente de integrar enfoques interculturales que respondan a la creciente diversidad de los contextos sociales. En particular, el francés como lengua extranjera (FLE) se configura no solo como un instrumento de comunicación, sino también como una herramienta de inclusión, reflexión crítica y transformación social. Esta dimensión adquiere especial relevancia cuando se vincula con colectivos vulnerables, como los solicitantes de asilo africanos francófonos, cuya presencia en España ha aumentado significativamente en los últimos años (CEAR, 2024a).

La francofonía africana, a pesar de representar el mayor potencial de crecimiento del francés a nivel mundial (OIF, 2022), continúa siendo marginal en los materiales didácticos y en las prácticas docentes del FLE (Gómez Campos, 2022). Las variedades lingüísticas, los acentos regionales y las realidades socioculturales de los países francófonos africanos suelen ser invisibilizados o tratados de forma superficial, perpetuando una visión eurocéntrica del francés centrada en el modelo hexagonal (Sharma, 2019). Esta omisión no solo empobrece el aprendizaje lingüístico, sino que también limita el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural crítica, entendida como la capacidad de interactuar con respeto, empatía y conciencia ética en contextos multiculturales (Byram, 2020).

En este contexto, el presente estudio se inscribe en una experiencia didáctica desarrollada en la Universidad de Córdoba, en colaboración con la asociación Córdoba Acoge, entidad especializada en el acompañamiento a personas migrantes, refugiados y solicitantes de asilo. La actividad consistió en un intercambio lingüístico presencial entre estudiantes universitarios de FLE y solicitantes de asilo africanos francófonos, con el objetivo de fomentar el aprendizaje mutuo, la reflexión intercultural y la construcción de vínculos humanos significativos. Esta propuesta se enmarca en los principios de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, concretamente en los Objetivos 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas) y 10 (Reducción de las desigualdades), al promover la inclusión activa de personas migrantes en espacios educativos y sociales (Naciones Unidas, 2015).

Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se analizaron los portafolios elaborados por los estudiantes tras la experiencia, lo que permitió explorar sus percepciones, aprendizajes y emociones. A través de esta investigación, se pretende: 1) examinar el impacto del intercambio en el desarrollo lingüístico de los estudiantes de FLE, especialmente en relación con las variedades del francés africano; 2) analizar los procesos de construcción de la competencia comunicativa intercultural en contextos reales de interacción con hablantes francófonos africanos; 3) identificar los beneficios, desafíos y tensiones que emergen en actividades que vinculan el aprendizaje de lenguas con el compromiso social y la inclusión.

Este trabajo busca contribuir a la reflexión sobre el papel de la enseñanza de lenguas extranjeras en la promoción de sociedades más inclusivas, así como al diseño de propuestas didácticas que integren la diversidad cultural como eje central del aprendizaje. Asimismo, se propone visibilizar la francofonía africana en el aula de FLE, reconociendo su riqueza lingüística y cultural, y su potencial transformador en la formación de futuros profesionales de la traducción, la docencia y la cooperación internacional.

## **2. Refugiados, solicitantes de asilo y migrantes: marco legal y contexto español**

En el marco de este estudio, es fundamental delimitar los conceptos de refugiado, solicitante de asilo y migrante.

En la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 de Ginebra y en el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados de 1967 se establecieron los instrumentos jurídicos y la definición del término “refugiado”: “los refugiados son personas que se encuentran fuera de su país de origen por temor a la persecución, al conflicto, la violencia generalizada, u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público y, en consecuencia, requieren protección internacional” (Naciones Unidas, s.f.).

Por otro lado, las personas solicitantes de asilo son quienes buscan protección internacional y han iniciado o planean iniciar el trámite para ser reconocidas como refugiadas, pero cuya solicitud aún no ha sido evaluada o resuelta (ACNUR, s.f.). Aunque no todos los solicitantes de asilo llegarán a obtener el estatus de refugiado, toda persona refugiada pasó por este proceso previamente. El derecho a pedir asilo está respaldado por el principio de no devolución establecido en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1951).

Por su parte, las Naciones Unidas definen migrante como “alguien que ha residido en un país extranjero durante más de un año independientemente de las causas de su traslado, voluntario o involuntario, o de los medios utilizados, legales u otros” (Naciones Unidas, s.f.).

Ahora bien, conviene subrayar que de un mismo país de procedencia pueden coexistir tanto personas refugiadas como migrantes, dependiendo de las circunstancias históricas y coyunturales. En determinados momentos, un estado puede atravesar situaciones de conflicto o convulsión política que lleven a que la mayoría de sus nacionales sean considerados refugiados; sin embargo, este estatus no es permanente y puede variar en el tiempo. Tal fue el caso reciente de Senegal. Tradicionalmente considerado un referente democrático en África occidental, en febrero de 2024 fuerzas de la gendarmería irrumpieron en la asamblea nacional para desalojar a diputados opositores durante la votación que prorrogó el mandato presidencial de Macky Sall, hecho calificado por muchos como un “golpe de estado constitucional”. Este episodio provocó un aumento temporal de solicitudes de protección internacional (Driessen Cormenzana, 2024).

En este sentido, resulta relevante introducir la noción de “país de origen seguro”, vinculada directamente al reconocimiento del estatuto de refugiado. Según Soler García

(2020), la Directiva 2013/32/UE contempla esta figura jurídica que permite a los estados miembros tramitar de forma acelerada las solicitudes de protección internacional de nacionales de países considerados seguros. Aunque, como indica la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), en la práctica, cuando la Unión Europea o un estado miembro cataloga un país como “seguro”, los procedimientos de asilo se agilizan y la mayoría de las solicitudes tienden a ser desestimadas, lo que reduce las salvaguardias y corre el riesgo de ignorar situaciones específicas de vulnerabilidad (CEAR, 2025).

De hecho, la Comisión Europea, en abril de 2025, actualizó una lista común de países de origen seguros en la que se incluyen, entre otros, Kosovo, Bangladés, Colombia, Egipto, India, Marruecos y Túnez, siendo estos dos últimos países francófonos (CEAR, 2025). La inclusión o exclusión de un país en estas listas, que se actualizan periódicamente, constituye un elemento clave para comprender las políticas de asilo. Este proceso permite evitar representaciones simplificadas o estereotipadas –como aquellas que reducen la complejidad de un país a etiquetas como “pobre” o “en conflicto”– y promueve, en cambio, una lectura más dinámica y contextualizada de las realidades migratorias.

Una de las problemáticas que enfrentan los estados de acogida es la integración de las personas refugiadas en la sociedad. Para ello, existen instituciones como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, por sus siglas en inglés UNHCR), que es la agencia de las Naciones Unidas encargada de proteger y asistir a los refugiados.

Según los últimos datos de ACNUR, a fecha del 8 de octubre 2024 (UNHCR, 2024), hay un total de 37,9 millones de refugiados en todo el mundo, principalmente de países como Afganistán ( $n = 6.052.567$ ), Siria ( $n = 6.251.459$ ) o Ucrania ( $n = 6.066.598$ ). En el caso de los países del continente africano, los que registran mayor número de refugiados son Sudán del Sur ( $n = 2.298.595$ ), Sudán ( $n = 1.775.109$ ), República Democrática del Congo ( $n = 1.004.233$ ) y Somalia ( $n = 860.533$ ). Todos ellos han aumentado sus cifras de refugiados bajo el mandato de la ACNUR del año 2023 al 2024.

En este sentido, las crisis humanitarias actuales, marcadas por desastres naturales, conflictos, migraciones y emergencias sanitarias, han generado impactos multidimensionales que, en España, se reflejan en un notable aumento de la atención a población migrante en los servicios públicos (Policastro-Ponce & Merino Cabello, 2024). De hecho, “España registró la cifra más alta de solicitudes de protección internacional de su historia en 2023: 163 220, convirtiéndose de nuevo en el tercer país europeo con más peticiones, solo por detrás de Alemania y Francia” (CEAR, 2024a). Según las últimas cifras de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR, 2024a), estos provenían principalmente de países de América Latina como Venezuela y Colombia (CEAR, 2024a). En lo que respecta al continente africano, los países con más solicitudes de asilo son Mali, Senegal y Marruecos, respectivamente, según el informe “Más que cifras” de la CEAR (2024b) que analiza datos del año 2024, tres países que comparten su pasado colonialista francés.

En este estudio, hemos trabajado con Córdoba Acoge, una asociación sin ánimo de lucro local, perteneciente a la Red Acoge, federación de entidades sociales especializadas en el acompañamiento a personas migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo en España. Esta última fue fundada en 1991 y se encarga de suministrarles el apoyo necesario para sentirse integrados en la sociedad española (Red Acoge, s.f.).

Córdoba Acoge asiste a un gran número de refugiados, migrantes y solicitantes de asilo que llegan a la ciudad de Córdoba (España), principalmente de Rumanía y Marruecos; de otros países francófonos destacan Senegal, Mali, Costa de Marfil y Argelia. Uno de los aspectos fundamentales que se trabaja en esta asociación es la formación, incluyéndose en esta el desarrollo de la competencia lingüística de la lengua meta, que en este contexto es el español. Para ello se cuenta con todo un equipo lingüístico como intérpretes y traductores, o incluso docentes profesionales, en este caso del ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) (Red Acoge, s.f.).

Aunque muchos de estos refugiados provienen de países con lenguas oficiales distintas, el árabe y el francés funcionan como lenguas francas que facilitan la comunicación en contextos multilingües con numerosas lenguas locales (Calvet, 2008). En el caso del francés, según el Informe de 2022 del *Observatoire de la langue française*, entidad adscrita a la *Organisation internationale de la Francophonie* (OIF), en los países del Magreb como Argelia y Marruecos se observa un alto porcentaje de población francófona, con un 84 % y un 82 % respectivamente. No obstante, si se considera la *francophonie maîtrisée* (es decir, el dominio efectivo del francés), los porcentajes descienden de manera significativa al 68 % en Argelia y al 49 % en Marruecos. En los países del África occidental, como Mali, Senegal o Costa de Marfil, las cifras son más bajas: el 62 % de la población se considera francófona en Mali, el 57 % en Senegal y el 64 % en Costa de Marfil, mientras que la *francophonie maîtrisée* alcanza únicamente el 34 %, el 32 % y el 39 %, respectivamente. Cabe señalar que estos datos, elaborados por el instituto Kantar, se basan en estudios realizados en entornos urbanos, por lo que los porcentajes podrían variar de manera considerable si se incluyera a la población rural. Aun así, pese a que no toda la población pueda considerarse francófona, y menos aún plenamente competente en francés, existe un porcentaje significativo de hablantes que utiliza esta lengua como medio de comunicación en diversos contextos sociales y profesionales.

Teniendo esto en cuenta, el autor se puso en contacto con la asociación Córdoba Acoge, para organizar un tandem lingüístico entre los solicitantes de asilo que asisten a clases de ELE y estudiantes universitarios de traducción, con el fin de poner en práctica dos lenguas francas de comunicación: el español y el francés. Esta actividad tendría el doble objetivo de desarrollar la competencia lingüística e intercultural en ELE de los solicitantes de asilo, al mismo tiempo que conocen el contexto universitario español. Mientras que para los estudiantes de FLE, esta es una oportunidad para desarrollar su competencia comunicativa intercultural con hablantes nativos de regiones francófonas poco representadas en los manuales y con acentos distintos a los habituales en la enseñanza del francés en España.

### 3. El Intercambio Lingüístico o tándem

El intercambio lingüístico, o también denominado tandem, es una actividad en la que dos o más individuos se ponen en contacto en una o más lenguas, con el propósito de aprender con sus iguales un idioma y cultura determinados. Este tipo de actividad se puede desarrollar de diferentes maneras: a través de una lengua que puede ser una lengua meta común o no de los participantes, en las lenguas nativas de los participantes o solo a través de la lengua nativa de un participante.

En lo que respecta a la enseñanza superior, marco en el que se encuadra esta propuesta didáctica, existen universidades que ofertan cursos y actividades tandem que pueden recibir certificados o incluso créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), por lo que cuentan con una validez en el sistema universitario europeo. Estas actividades están ideadas para realizarlas en parejas o grupos reducidos en los que participen estudiantes locales y erasmus. Asimismo, se pueden realizar a través de dos modalidades, una puramente escrita a través de correo electrónico u otra oral con reuniones semanales en las que se suele tratar un tema específico y llenar un cuaderno de aprendizaje o portafolio reflexionando sobre el aprendizaje. Un ejemplo de universidad que lleva a cabo este tipo de iniciativas es la Universidad de Sevilla (España), que, a través de su centro APLA (Aprendizaje Lingüístico Autónomo), organiza actividades destinadas a fomentar el intercambio lingüístico entre estudiantes nativos españoles y estudiantes internacionales. Asimismo, el centro desarrolla recursos didácticos que facilitan la integración lingüística y cultural de los participantes, contribuyendo así a su inclusión tanto en el entorno universitario como en la sociedad en general (Martos Ramos & Trapassi, 2020).

Aunque hoy en día existe escasa bibliografía científica sobre propuestas didácticas de intercambios lingüísticos en modalidad presencial, estas pueden aportar beneficios como reducir la ansiedad al expresarse en una lengua extranjera, motivar al alumnado y favorecer la conexión intercultural y la conciencia del yo cultural (Lockley & Yoshida, 2016).

La investigación más reciente sobre intercambios lingüísticos se centra sobre todo en las TIC, que han permitido desarrollarlos a distancia y facilitar que estudiantes de todo el mundo se comuniquen entre sí para alcanzar un objetivo común: aprender sus lenguas meta mediante la interacción con nativos. A este tipo de propuesta se le denomina intercambios virtuales o e-tándem (O'Rourke, 2007) y es una de las actividades que más se están desarrollando para facilitar la internacionalización de la enseñanza reglada (O'Dowd, 2023). Un ejemplo de ello son los proyectos e-Twinning una plataforma vinculada al programa Erasmus+ y creada por la Comisión Europea, cuyo propósito es fomentar la colaboración entre escuelas europeas en proyectos internacionales (Huertas-Abril & Palacios-Hidalgo, 2023).

Diversos estudios confirman que los intercambios virtuales promueven la competencia comunicativa intercultural de los individuos (O'Dowd, 2023), aunque

pueden ser más efectivos en entornos presenciales (Lee & Song, 2019). Aparte de desarrollar la competencia lingüística de un determinado idioma, el objetivo de los intercambios virtuales es poner en contacto a culturas que, debido a la distancia geográfica, les sería muy complicado relacionarse, como es la saudí y estadounidense (Khateeb & Hassan, 2022), o la española y japonesa (Valls Campà & Díaz Ayuga, 2018). Uno de los objetivos que se está dando en la literatura reciente de estos intercambios virtuales es su realización con universidades de países que estén en zona de guerra o en una crisis política como Ucrania (Sundqvist & O'Dowd, 2024).

En este sentido, existe un estudio realizado por McBrien (2024) en el que se analizan los beneficios que pueden aportar los intercambios virtuales entre universitarios y refugiados y en el que se demuestra que estas actividades permiten eliminar los falsos prejuicios que se pueden tener de la inmigración y fomentan el compromiso social de los estudiantes, alejándose así de la retórica antiinmigración que existe en la actualidad. A tenor de los resultados del estudio citado, se pretende obtener estos mismos beneficios con la experiencia didáctica que se presentará más adelante.

#### 4. La presencia de la francofonía africana en el aula de FLE

Uno de los objetivos fundamentales de la Organización Internacional de la Francofonía (OIF) desde su fundación en 1970 es la promoción de la diversidad lingüística dentro del espacio francófono, lo cual incluye el reconocimiento y la valorización de las múltiples variedades del francés utilizadas en diferentes contextos geográficos, sociales y culturales. En lugar de limitarse al francés de Francia, la OIF fomenta el uso y la visibilización de formas del francés que reflejan la realidad lingüística de las comunidades francófonas en todo el mundo (OIF, 2021a). Un ejemplo concreto de esta labor es el *Dictionnaire des francophones*, impulsado por la OIF, que recoge más de 500 000 entradas provenientes de 52 países, como muestra de la riqueza del francés en sus diversas variantes (OIF, 2021b).

A pesar de que se pueden observar ciertos avances en la enseñanza de FLE con la inclusión de aspectos culturales relacionados con países francófonos, el enfoque predominante perpetúa una visión eurocéntrica, donde los países francófonos aparecen como destinos exóticos o secundarios (Sharma, 2019). En este sentido, los contenidos continúan centrados en el francés hexagonal, y aunque se incluye de forma marginal a otras regiones francófonas, los territorios poscoloniales francófonos permanecen prácticamente ausentes. De hecho, como señala Gómez Campos (2023), aspectos como la literatura africana siguen sin abordarse en los manuales de FLE.

No obstante, esta diversidad lingüística que ofrece la francofonía, percibida como un peligro por algunos, comienza a ser valorada gracias a un reconocimiento creciente de los desafíos políticos y económicos, especialmente en África (Auger, 2021). En este contexto, la francofonía africana, que representa el mayor potencial de crecimiento del

francés a nivel mundial (OIF, 2022), se convierte en un eje clave para repensar la enseñanza del FLE.

Por esta razón, se ha diseñado esta actividad, para permitir que los estudiantes universitarios conozcan las realidades de países del África Occidental a través del intercambio lingüístico y observen cuáles son las características culturales y lingüísticas más notables que pueden existir.

## **5. Propuesta didáctica**

Esta es una actividad enmarcada en la asignatura de Lengua C IV (Francés) del segundo curso del grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Córdoba (España) impartida en el segundo cuatrimestre del curso 2023/2024. El objetivo de esta propuesta didáctica consiste en fomentar las culturas francófonas africanas a través de un intercambio lingüístico real con solicitantes de asilo africanos francófonos. Al mismo tiempo, al trabajar con este perfil, los estudiantes podrían comprender de primera mano las características de las experiencias de los solicitantes de asilo y sus diferencias culturales. Con ello se contribuye al cumplimiento de los Objetivos 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas) y 10 (Reducción de las desigualdades) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), integrados en el plan docente de la asignatura, al promover la inclusión activa de personas migrantes en espacios educativos y sociales.

Esta actividad constituye un complemento a la enseñanza formal de lenguas extranjeras, al ofrecer al estudiantado una modalidad de aprendizaje informal caracterizada por la participación activa de los aprendientes. En este contexto, los estudiantes intervienen tanto en su propio proceso de adquisición lingüística, como en el de sus interlocutores, en este caso, solicitantes de asilo francófonos. A través de esta experiencia, se persigue, además, incrementar la motivación del alumnado al evidenciar que el francés puede convertirse en una herramienta comunicativa útil y aplicable en contextos reales y diversos, más allá del entorno estrictamente académico.

### **5.1. Temporalización de la actividad**

La propuesta didáctica se realizó en tres sesiones de 2 horas de duración cada una.

En la primera sesión se introdujeron los países francófonos del continente africano a través de presentaciones preparadas por los alumnos en grupos de tres o cuatro personas, en las que debían recopilar información básica sobre cada país. Esta fase inicial permitió al alumnado tomar conciencia de su desconocimiento previo acerca del mundo francófono africano, en particular sobre qué países tienen el francés como lengua oficial o de uso habitual, o sobre el hecho de que no todos los países francófonos pertenecen a la Organización Internacional de la Francofonía (por ejemplo, Argelia).

Durante la preparación de las presentaciones, los estudiantes manifestaron sorpresa ante la diversidad cultural, lingüística y política existente entre los distintos países y reconocieron su tendencia inicial a considerar África como una unidad homogénea. Los acercamientos fueron, en general, bastante descriptivos y se centraron en aspectos demográficos, políticos y culturales básicos, así como en la relación de cada país con el idioma francés. Debido al tiempo limitado y al conocimiento previo de los participantes, las presentaciones orales mantuvieron un enfoque general y no siempre lograron reflejar la complejidad interna o la diversidad étnica y lingüística de los países analizados. En algunos casos, se recurrió a imágenes o ideas estereotipadas, aunque de manera no intencionada, lo cual sirvió posteriormente para reflexionar sobre cómo se construyen las representaciones culturales.

A continuación, los mismos grupos elaboraron una entrevista semidirigida destinada a un solicitante de asilo africano residente en España. Al tratarse de una entrevista de este tipo, los estudiantes tuvieron libertad para seleccionar determinadas preguntas, con la precaución de evitar cuestiones que pudieran resultar sensibles o generar malestar debido a posibles experiencias traumáticas de los entrevistados. Las preguntas se centraron en aspectos cotidianos y culturales, como las diferencias percibidas entre su país de origen y España, los elementos de la cultura española que más valoran o aquellos aspectos de su cultura que echan de menos.

En este sentido, la sesión 1 resultó fundamental, ya que no solo proporcionó un marco de referencia para el posterior intercambio lingüístico, sino que también puso de manifiesto las percepciones, lagunas y estereotipos de partida del alumnado, aspectos que influirían en su manera de interactuar y de construir conocimiento intercultural en la fase siguiente.

En la segunda sesión, contamos con la asistencia de 9 solicitantes de asilo africanos, miembros de la asociación Córdoba Acoge. Esta clase comenzó con una breve presentación de la asociación y sus objetivos a cargo de sus representantes. A continuación, se desarrolló la actividad central de entrevistas: los grupos de estudiantes se distribuyeron en diferentes rincones del aula, de modo que cada grupo entrevistó simultáneamente a un solicitante de asilo en francés, mientras el profesorado y los profesionales de la asociación supervisaban y acompañaban el desarrollo de la actividad.

La tercera sesión se destinó a la presentación de la información recopilada durante las entrevistas. Cada grupo expuso oralmente ante la clase una síntesis de la historia y la experiencia cultural de la persona entrevistada, con el objetivo de que el conjunto del alumnado comprendiera las diferencias culturales entre los distintos países africanos francófonos y conociera las vivencias personales de cada participante.

Dentro de esta tercera sesión, se llevó a cabo la actividad de reflexión sobre la experiencia, los estudiantes tuvieron que realizar un portafolio redactado en francés sobre su autopercepción del aprendizaje lingüístico y cultural que esta actividad les había aportado. Esta tarea constó de dos partes: en primer lugar, los estudiantes elaboraron un *compte-rendu* de la experiencia de la entrevista y de lo que habían aprendido a nivel lingüístico y cultural. A continuación, cada uno redactó su propia reflexión personal sobre

la actividad y sobre su aprendizaje durante la experiencia. Para la elaboración de este portafolio, el estudiantado debía responder a una serie de preguntas abiertas orientadas a la reflexión crítica sobre la experiencia: ¿qué conocimientos han adquirido?, ¿qué contenidos o habilidades han transmitido?, ¿cuál es su valoración de la actividad? y ¿cómo se han sentido durante su desarrollo?

## **5.2. Participantes**

En la actividad participaron un total de 28 estudiantes inscritos en la asignatura de Lengua C IV (Francés) perteneciente al segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación y 9 solicitantes de asilo varones en espera de respuesta que provenían de países francófonos, como Argelia ( $n = 1$ ), Mali ( $n = 3$ ), Senegal ( $n = 4$ ) y Costa de Marfil ( $n = 1$ ).

## **6. Metodología**

En este estudio se ha seguido un enfoque cualitativo de obtención de datos. El instrumento de investigación empleado es la actividad final de la propuesta didáctica, un portafolio en el que los estudiantes españoles han reflexionado acerca de su proceso de aprendizaje y motivación durante la realización de este tipo de actividad.

Los datos obtenidos de los 28 portafolios recopilados se analizan para conocer las actitudes y percepciones de los estudiantes acerca de esta actividad.

En concreto, se analizarán las dos partes de las que constan los portafolios: el aprendizaje que les ha aportado la experiencia, así como su valoración de esta.

## **7. Resultados y discusión**

Las experiencias compartidas por los estudiantes tras su participación en el intercambio lingüístico con solicitantes de asilo africanos francófonos revelan un aprendizaje profundo y multifacético, que trasciende la dimensión puramente lingüística. Este intercambio generó una serie de aprendizajes interrelacionados, tanto en lo que respecta al francés como lengua extranjera como a la competencia comunicativa intercultural (Byram, 2020) y las relaciones humanas.

En cuanto al aprendizaje del francés, muchos estudiantes destacaron la riqueza que supuso practicar la lengua en situaciones reales de comunicación. Se enfrentaron a acentos y variedades del francés africano que no suelen estar presentes en el aula, lo que amplió su comprensión y sensibilidad lingüística. Algunos notaron aspectos fonéticos particulares en el habla de sus interlocutores, como la sustitución del fonema /b/ francés por una /r/ española, o la pronunciación de /y/ como /i/, lo cual los llevó a una mayor conciencia de la diversidad dentro de la francesofonía. Uno de ellos señalaba que “parler

avec l'africain a été un travail un petit peu compliqué parce qu'il faisait le -r comme un -r espagnol au lieu de la prononcer comme les français<sup>1</sup>.

Además del componente fonético, también se reportó la adquisición de nuevas expresiones idiomáticas, estructuras conversacionales y vocabulario cotidiano. El contacto directo con hablantes de francés con contextos culturales distintos les permitió descubrir usos del idioma más allá de los libros de texto. Como indicaba un estudiante: “avoir une conversation avec lui m'a aidé à apprendre plus expressions dans le français, et j'ai appris de nouveaux concepts que je ne connaissais pas”.

Los temas abordados durante las conversaciones fueron muy variados, lo que enriqueció el aprendizaje tanto lingüístico como cultural. Se habló de gastronomía, religión, música, diferencias en la vida cotidiana, educación, sanidad, estereotipos y política. Todos estos temas son los que suelen tratarse en actividades de esta índole (Cuevas Montero, 2024). Por ejemplo, los estudiantes conocieron platos típicos africanos como el *tigadegana* (arroz con salsa de cacahuete), el *kabato* (también llamado fufú), el *thieboudiène* (plato típico de Senegal, compuesto de arroz, pescado y salsa de tomate) o hábitos como compartir una gran fuente entre todos en la mesa. A su vez, compartieron con los solicitantes de asilo platos tradicionales españoles como el salmorejo, el flamenquín cordobés, la paella valenciana o la tortilla de patatas, generando así un espacio de intercambio recíproco. Uno de ellos señaló que “quand nous lui avons parlé des repas qui sont très connus dans notre pays, il a été surpris par notre diversité gastronomique et il a dit qu'il aimeraient les goûter, ça m'a fait sentir fier”. Con este tipo de interacciones se pone de manifiesto cómo los participantes incrementan la valoración positiva de su identidad cultural y cómo las reacciones de sorpresa o admiración por parte de sus compañeros refuerzan ese sentimiento de pertenencia. En este sentido, estos intercambios permiten al alumnado reconocer la riqueza de su propia cultura al mismo tiempo que aprecian las diferencias significativas con la otra, promoviendo así una actitud de respeto y apertura. De este modo, se contribuye al desarrollo de la empatía, la reflexión y la valoración positiva de la diversidad, todos ellos aspectos relacionados con el denominado *savoir être* de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 2020).

También se trataron temas como la música –descubriendo artistas como Wally Seck, que mezcla francés y wolof–, la religión –donde se destacó la práctica del islam y el Ramadán–, las festividades –como la Semana Santa y las ferias andaluzas–, e incluso el clima –con referencias a las tres estaciones en Senegal: lluviosa, seca y fría. Estos intercambios fomentaron una comprensión cultural más rica y matizada, que permitió a los estudiantes cuestionar estereotipos y abrirse a otras formas de vida. En palabras de un estudiante: “il nous a expliqué qu'au Sénégal, à son avis, les gens sont plus amicaux... les rues sont plus animées... des enfants jouent dans tous les coins et c'est toujours animé”.

---

<sup>1</sup> Los fragmentos de las intervenciones del alumnado que se incluyen a lo largo de este apartado se presentan tal como fueron producidos, sin corrección lingüística. Se ha optado por mantener las posibles incorrecciones, ya que forman parte de la expresión auténtica de los participantes y permiten reflejar con mayor fidelidad su proceso de aprendizaje y uso real de la lengua.

En este proceso de descubrimiento, muchos estudiantes experimentaron un despertar de su conciencia social y una reflexión crítica sobre temas como el racismo, la migración o la desigualdad global. Todo ello conduce al desarrollo de una conciencia intercultural crítica, entendida como el componente *savoir s'engager*, es decir, la capacidad de implicarse activamente y reflexionar críticamente sobre las creencias, valores y prácticas tanto propias como ajenas en contextos interculturales. Este saber constituye el objetivo último del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, ya que promueve una comprensión avanzada, ética y comprometida de la cultura meta (Byram, 2020). Diversos comentarios reflejan una creciente empatía hacia los solicitantes de asilo, así como una crítica a las dinámicas de explotación de recursos en África. Uno de los participantes observaba: “il nous a expliqué quelque chose qui est vraiment injuste: l’exploitation des ressources africaines... cette chose m’a fait beaucoup réfléchir”. Esta conciencia se vinculó también con una revisión de sus propios prejuicios. Como señalaba un alumno: “il est absolument nécessaire d’éliminer les préjugés à l’égard des immigrés, qui viennent dans notre pays à la recherche de nouvelles opportunités et avec les meilleures intentions”.

Los estudiantes reconocieron que el intercambio les permitió aprender no solo sobre África, sino también sobre la diversidad interna dentro del continente, desmontando la visión homogénea que muchos tenían antes de la experiencia. Les llamó la atención que el francés fuera solo una de las muchas lenguas habladas por sus interlocutores, y que, en muchos contextos, no fuera la lengua materna. En algunos casos, incluso aprendieron palabras en lenguas africanas locales como el *wolof*, el *bambara* o el *khassonké*, lo que reforzó su idea de una francofonía multilingüe y culturalmente diversa (Calvet, 2008).

Esta toma de conciencia sobre el plurilingüismo africano los llevó a repensar la francofonía como un espacio dinámico, complejo y con múltiples centros culturales. Como resumía un participante: “c’est une opportunité de connaître les frontières de la francophonie. Si bien on a appris que le français est seulement parlé pour une petite partie de la population d’Afrique”.

Otro aspecto recurrente en las reflexiones fue el valor humano del encuentro. El hecho de poder compartir sus inquietudes, gustos personales, aficiones (como el fútbol), estudios y sueños generó un ambiente de cercanía emocional que propició una conexión real. Algunos estudiantes mencionaron que el intercambio fue una oportunidad para ofrecer apoyo y escucha a personas que han pasado por situaciones difíciles, como la guerra o el exilio. En un caso concreto, un estudiante hablaba con admiración de su compañero, que tuvo que huir de Costa de Marfil en 2011, pero que sigue persiguiendo su sueño de ser futbolista. Como indicaba con acierto un estudiante: “rencontrer des personnes ayant d’autres points de vue et d’autres idées est toujours très enrichissant pour soi”. El intercambio no solo facilitó el aprendizaje de la lengua, sino que también se convirtió en un puente hacia otras realidades ajenas.

La valoración global de los estudiantes tras la experiencia fue altamente positiva. La mayoría coincidió en describir el intercambio como una experiencia enriquecedora,

educativa y transformadora, tanto a nivel lingüístico como personal y humano. Muchos subrayaron la importancia de haber podido hablar francés de forma espontánea y en un contexto real, lo que no solo reforzó su competencia comunicativa, sino también su confianza y motivación para seguir aprendiendo sobre las culturas y la lengua meta, siendo este, otro de los beneficios de los intercambios lingüísticos: el fomento del componente afectivo de la competencia comunicativa intercultural o *savoir être* (Sevy-Biloon & Chroman, 2019). Uno de los estudiantes lo expresaba así: “j’ai bien aimé cette activité parce que l’opportunité, ici à Cordoue, de parler en français avec des personnes qui parlent français (parce qu’en leurs pays d’origine se parle aussi) est inhabituel”.

Más allá del aprendizaje lingüístico, lo que más destacaron fue la posibilidad de acceder a otras realidades culturales y experiencias que raramente se abordan en profundidad en el entorno académico. Descubrieron tradiciones, formas de vida y visiones del mundo distintas a las suyas, lo que provocó un ejercicio de empatía y apertura mental. Varios estudiantes señalaron que fue “une activité motivante”, que incluso les despertó el deseo de colaborar como voluntarios en asociaciones sociales o de hacer prácticas relacionadas con este ámbito. Como decía uno de ellos: “cela m’a aussi renforcé mon désir de pouvoir voyager dans un pays dans le besoin afin de pouvoir aider de manière beaucoup plus directe”. Esta percepción pone de relieve la persistencia de ciertos estereotipos sobre África, a menudo vinculados a la pobreza y la necesidad de ayuda externa. Sin embargo, una de las finalidades de este tipo de experiencias es justamente favorecer una mirada crítica y consciente de la pluralidad de realidades que coexisten en el continente.

Algunos testimonios mencionan también cómo esta experiencia les ayudó a relativizar su propia posición en el mundo y reflexionar sobre la desigualdad, la migración o el racismo. Hubo una clara toma de conciencia de que las personas con las que interactuaban no solo hablaban francés, sino que arrastraban historias personales complejas y, muchas veces, dolorosas. Un estudiante lo sintetizaba así: “nous voudrions que ces activités soient plus fréquentes, car elles nous ont permis de comprendre le monde du point de vue de personnes qui n’ont peut-être pas eu autant de chance dans leur vie”.

También se valoró la posibilidad de descubrir nuevos intereses profesionales, como el trabajo en cooperación o la enseñanza del español a personas migrantes. Por ejemplo, una estudiante señaló que esta actividad “a renforcé mon intérêt pour l’enseignement de ma langue maternelle à ceux qui en ont le plus besoin”, destacando así cómo el contacto directo con los jóvenes francófonos despertó una vocación pedagógica orientada al compromiso social.

En cuanto a las emociones vividas, las valoraciones fueron igualmente entusiastas. Algunos destacaron la alegría del encuentro, el buen ambiente durante las conversaciones y la calidez humana de sus interlocutores. Un estudiante afirmaba que “je n’avais jamais pensé qu’il existait des personnes ayant des perspectives aussi différentes sur la vie”, mientras que otro resumía: “le rencontrer a été une belle expérience pour comprendre un peu plus la façon de penser de personnes appartenant à une autre culture”.

Cabe señalar que solo se detectó una valoración parcialmente negativa, aunque presentada de forma constructiva. En ella, un alumno expresaba que, al comienzo de la conversación, la situación fue algo incómoda debido a los nervios y la ansiedad, aunque rápidamente desaparecieron al avanzar el diálogo y encontrar intereses comunes. Tal como se recogió en su testimonio: “l’ambiance de l’entretien a été peu inconfortable au début puisque nous étions nerveux mais l’anxiété et la peur ont disparu rapidement quand nous avons progressé”.

Es importante matizar que los participantes no se conocían previamente y, tal como afirmó el alumnado, no habían tenido interacciones previas con solicitantes de asilo, lo que puede aumentar naturalmente la ansiedad inicial y la percepción de incomodidad. Este tipo de reacción inicial es frecuente en encuentros comunicativos interculturales, donde la gestión de la ansiedad y la incertidumbre forma parte del proceso. Según Gudykunst (2005), cuando las identidades sociales de los individuos influyen claramente en la interacción, tienden a experimentar menor ansiedad y mayor confianza para anticipar el comportamiento de sus interlocutores. Por ello, la superación progresiva de los nervios observada en este caso puede interpretarse como un signo de desarrollo de la autoconciencia cultural y de la capacidad para manejar la incertidumbre en la interacción, fortaleciendo así la competencia comunicativa intercultural.

En definitiva, la experiencia fue percibida como una oportunidad única de aprendizaje a través de una experiencia lingüística real, con un fuerte impacto emocional, lingüístico y social. Los estudiantes no solo pusieron en práctica su lengua meta, el francés, sino que también ampliaron su visión del mundo y descubrieron otras realidades y valores. Como decía uno de ellos en su conclusión: “c’est une grande opportunité pour les étudiants d’ouvrir leurs esprits, d’apprendre des nouvelles choses, d’améliorer leur français et bien plus encore”.

## 8. Conclusiones

Este artículo ha ofrecido una reflexión sobre la inclusión de la francofonía en el aula de FLE, una dimensión que, a pesar de los principios promovidos por la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), sigue teniendo una presencia limitada en los materiales didácticos y en las prácticas docentes. Asimismo, se ha abordado la situación actual del francés en el Magreb y en África Occidental, regiones que mantienen un número considerable de hablantes francófonos y que son también el origen de los participantes de este estudio. En relación con ello, se han analizado los datos de migración en España y se ha destacado la necesidad de promover la acogida y el asilo de las personas migrantes, así como de favorecer su integración activa en la sociedad.

En este contexto, y aprovechando el conocimiento de la lengua francesa por parte del estudiantado universitario, así como la notable presencia de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo africanos francófonos provenientes del Magreb y de África Occidental en España, se ha diseñado una actividad didáctica con el objetivo de acercar

al alumnado a las variedades del francés africano. Además, la propuesta se extiende a los miembros de Córdoba Acoge, constituyendo una experiencia de integración y colaboración entre la Universidad de Córdoba y esta asociación. Esta iniciativa persigue fines lingüísticos y pedagógicos, así como objetivos éticos vinculados al conocimiento de la realidad de los solicitantes de asilo y refugiados, la sensibilización sobre la migración y la promoción de su inclusión social y cultural en la sociedad española.

A diferencia de los intercambios lingüísticos más frecuentes en la literatura académica, en los que los participantes suelen formar parte del sistema educativo (estudiantes o docentes), esta experiencia se planteó con dos colectivos distintos: por un lado, estudiantes universitarios de FLE y, por otro, solicitantes de asilo francófonos. Esta configuración permitió analizar con mayor profundidad los beneficios mutuos derivados de la actividad<sup>2</sup>.

Los resultados obtenidos reflejan una valoración muy positiva por parte del alumnado participante, que expresó interés en repetir la experiencia. A nivel lingüístico, los estudiantes destacaron el descubrimiento de diferencias significativas entre el francés estándar que estudian habitualmente (francés hexagonal) y las variedades propias de países francófonos africanos como Senegal, Argelia o Mali. En el plano intercultural, se generó un intercambio enriquecedor en el que se abordaron aspectos culturales como la gastronomía, la música o las festividades tradicionales africanas, permitiendo así una aproximación más cercana y vivencial a otras culturas.

Más allá del componente lingüístico y cultural, los discentes tomaron conciencia del papel que pueden desempeñar determinadas profesiones, como la docencia o la interpretación, en los procesos de integración social. A través de esta experiencia, lograron comprender con mayor profundidad las dificultades a las que se enfrentan los solicitantes de asilo al llegar a un nuevo país. Este contacto directo contribuyó al desarrollo de una conciencia intercultural crítica que trasciende el simple conocimiento de una cultura meta, y que permite reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre culturas, así como sobre los propios valores culturales.

En conclusión, este trabajo pone de relieve el valor del intercambio lingüístico como herramienta complementaria a la enseñanza formal del FLE. Este tipo de actividades no solo permite al alumnado aplicar sus conocimientos en situaciones comunicativas reales, sino que también les brinda la oportunidad de compartir su propia cultura, fortaleciendo así tanto su competencia lingüística como su sensibilidad intercultural.

---

<sup>2</sup> No obstante, una de las limitaciones del estudio radica en que no fue posible recopilar las reflexiones de los participantes africanos. Debido a dificultades logísticas, estos no pudieron asistir a la sesión final (sesión 3), en la que se preveía que ambos grupos redactaran por escrito, en sus portafolios, una reflexión sobre el aprendizaje y la experiencia compartida. En consecuencia, los datos analizados proceden exclusivamente de la observación de la actividad y de los portafolios elaborados por los estudiantes universitarios. Esta circunstancia condiciona parcialmente la interpretación de los resultados, ya que la perspectiva de los solicitantes de asilo solo pudo inferirse de manera indirecta a través de la interacción observada.

## Referencias bibliográficas

UNHCR. 2024. “Refugee Data Finder”: <<https://www.unhcr.org/refugee-statistics>> [09/01/2025].

ACNUR. sf. “Solicitantes de asilo”: <<https://www.acnur.org/es-es/solicitantes-de-asilo>> [01/10/2025].

Asamblea General de las Naciones Unidas. 1951. *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados*. Suiza, Ginebra.

AUGER, Nathalie. 2021. “De la présence du français dans la mondialisation à ses représentations” in Chiss, Jean-Louis *et al.* (eds.). *Le FLE et la francophonie dans le monde*. París, Armand Colin, 91-101.

BYRAM, Michael. 2020. *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Bristol, Multilingual Matters.

CALVET, Louis-Jean. 2008. “La diversité linguistique: enjeux pour la Francophonie” in Laulan, Anne-Marie & Didier Oillo (eds.). *Francophonie et mondialisation*. París, CNRS Éditions, 33-38.

CEAR. 2024a. “Situación de las personas refugiadas en España”: <<https://www.cear.es/situacion-refugiados/>> [09/01/2025].

CEAR. 2024b. “Informe más que cifras”: <<https://masquecifras.org/>> [28/09/2025].

CEAR. 2025. “¿Por qué no pueden considerarse seguros los países incluidos en la propuesta de la Comisión Europea?”: <<https://www.cear.es/noticias/paises-seguros-propuesta-comision-europea/>> [05/10/2025].

CUEVAS MONTERO, Rafael. 2024. “El tratamiento del contenido intercultural en los intercambios virtuales de lenguas extranjeras” in Flores Borjabad, Salud Adelaida *et al.* (eds.). *Travesía por los Límites de la Literatura: Entre Cultura, Crítica y la Innovación docente más allá de la Inteligencia Artificial*. Madrid, Dykinson, 740-762.

DRIESSEN CORMENZANA, Marta. 2024. “Senegal: ¿camino de la autocracia?”. Real Instituto Elcano, s. p.: <<https://www.realinstitutoelcano.org/comentarios/senegal-camino-de-la-autocracia/>> [04/10/2025].

GÓMEZ CAMPOS, Manuel. 2023. *El proceso traductor en la literatura femenina francófona del África Occidental*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba.

GUDYKUNST, William Bill. 2005. “An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Effective Communication. Making the Mesh of the Net Finer” in Gudykunst, William Bill (ed.). *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks, SAGE, 281–322.

HUERTAS-ABRIL, Cristina Aránzazu & Francisco Javier PALACIOS-HIDALGO. 2023. “eTwinning and the development of language teachers’ digital literacy: a comparative study between two European universities” in *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 38 (2), 86-101.

KHATEEB, Ahmed Al & Mohammed HASSAN. 2022. “Telecollaboration and Intercultural Communicative Competence: Revealing Students’ Experiential Insights in Saudi Arabia and the U.S” in *World Journal of English Language*, nº 12 (8), 20-27.

LEE, Juhee & Jayoung SONG. 2019. “Developing intercultural competence through study abroad, telecollaboration, and on-campus language study” in *Language, Learning and Technology*, nº 23 (3), 178-198.

LOCKLEY, Thomas & Chiharu YOSHIDA. 2016. “Language and culture exchange in foreign language learning: an experiment and recommendations” in *Innovation in Language Learning and Teaching*, nº 10 (3), 238-254.

MARTOS RAMOS, José Javier & Leonarda TRAPASSI. 2020. “Fomentar la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas: diario del proyecto APLA en la US” in *Philologia Hispalensis*, nº 34 (1), 79-97.

MCBRIEN, Jody Lynn. 2024. “Getting real: U.S. University students meet global refugees” in *Intercultural Education*, nº 35 (6), 577-592.

Naciones Unidas. 2015. “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>> [08/12/2024].

Naciones Unidas. s.f. “Refugiados y migrantes. Definiciones”: <<https://refugeesmigrants.un.org/es/definitions>> [08/12/2024].

O'DOWD, Robert. 2023. *Internationalising Higher Education and the Role of Virtual Exchange*. Oxford, Routledge. Research in Higher Education.

O'ROURKE, Breffni. 2007. “Models of telecollaboration (1): eTandem” in O'Dowd, Robert (ed.). *Online Intercultural Exchange*. Bristol, Multilingual Matters, 41-61.

OIF. 2021a. “La diversité linguistique dans l'espace francophone”: <<https://www.francophonie.org/diversite-linguistique-79>> [15/02/2025].

OIF. 2021b. “Le Dictionnaire des francophones: un outil collaboratif pour valoriser la diversité du français”: <<https://webpp.francophonie.org/le-dictionnaire-des-francophones-1696>> [15/02/2025].

OIF. 2022. *La langue française dans le monde 2019-2022*. París, Gallimard/Observatoire de la langue française: <[https://www.francophonie.org/sites/default/files/2023-03/Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde\\_VF-2022.pdf](https://www.francophonie.org/sites/default/files/2023-03/Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2022.pdf)> [18/03/2025].

POLICASTRO-PONCE, Gisella & Carmen MERINO CABELLO. 2024. “La interpretación en los servicios públicos (ISP) de Córdoba: perspectivas y desafíos actuales” in *FITISPos-International Journal*, nº 11 (2), 40-64.

Red Acoge. s.f. “La Federación. Quienes somos”: <<https://redacoge.org/la-federacion/quienes-somos>> [15/12/2024].

SEVY-BILOON, Julia & Tanya CHROMAN. 2019. “Authentic use of technology to improve EFL communication and motivation through international language exchange video chat” in *Teaching English with Technology*, nº 19 (2), 44-58.

SHARMA, Vandana. 2019. “La place de la francophonie dans le Manuel Alter Ego I” in *Caraivéti*, nº 3 (1), 104-113.

SOLER GARCÍA, Carolina 2020. “¿La noción de ‘país seguro’ es segura? Un análisis a la luz de la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos” in *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, nº 66, 559-600.

SUNDQVIST, Pia & Robert O'DOWD. 2024. “The VALIANT model of Virtual Exchange” in O'Dowd, Robert & Margarita Vinagre (eds.). *Virtual Innovation and Support Networks: Exploring the impact of Virtual Exchange in teacher education*. Berna, Peter Lang, 25-43.

VALLS CAMPÀ, Lluís. & Juan Manuel DÍAZ AYUGA. 2018. “Comunicación intercultural y ‘comunicación fallida’ en un proyecto de telecolaboración entre Japón y España” in *Hispanica/Hispánica*, nº 62, 103-129.