

Concepciones sobre didáctica de la cultura de la lengua extranjera de los futuros graduados en Educación Primaria de Melilla

Conceptions of culture teaching in foreign language held by prospective graduates in Primary Education at Melilla

María José Carrillo López

Universidad de Málaga

Antonia Navarro Rincón

Universidad de Granada

ONOMÁZEIN | Número especial VI – Investigación en enseñanza de lenguas desde una perspectiva global: 147-166

DOI: 10.7764/onomazein.ne6.o8

ISSN: 0718-5758



María José Carrillo López: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

| E-mail: mjcarrillo@uma.es

Antonia Navarro Rincón: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Melilla), Universidad de Granada. | E-mail: anavarro@ugr.es

Fecha de recepción: 23 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 18 de diciembre de 2019

Resumen

El estudio presentado se llevó a cabo en los 5 últimos cursos académicos, con 66 estudiantes del Grado en Educación Primaria, que iniciaban la formación en la mención de Lengua Extranjera (Francés/Inglés) en Melilla. En el primer apartado de este artículo, se describen los fundamentos teóricos sobre didáctica de la cultura meta, desde una perspectiva plurilingüe e intercultural. A continuación, se informa acerca de la metodología de la investigación realizada, en la cual se utilizó un cuestionario y el paquete estadístico IBM SPSS 25 para la obtención y el análisis descriptivo e inferencial de los datos. Finalmente, se muestran y discuten los resultados, aportando reflexiones y conclusiones sobre las concepciones de los participantes, relacionadas con los objetivos planteados y las variables descriptivas contempladas en el estudio (lengua materna, grupo de edad, lengua extranjera de la mención y curso académico).

Palabras clave: concepciones; didáctica cultura; lengua extranjera; educación primaria.

Abstract

This research was carried out over the past five years with sixty-six prospective foreign language teachers (French and English) in primary school. These students were commencing their studies in foreign language teaching in Melilla. The first section of this article aims to examine the theoretical foundations of culture teaching from a plurilingual and intercultural perspective. The subsequent data were collected by means of a questionnaire and the findings were analyzed with the statistical package IBM SPSS 25 using both descriptive and inferential statistics. Lastly, the final results are illustrated through reflections and conclusions by the participants, which were related to the stated objectives as well as the variables contemplated on this research (mother-tongue, age group, foreign language chosen, and academic year).

Keywords: conceptions; culture teaching; foreign language; primary education.

1. Introducción

En la Ciudad Autónoma de Melilla (CAM), una de las dos ciudades españolas situadas en el norte del continente africano, fronterizas con Marruecos, el contacto de lenguas y culturas confiere unos rasgos particulares a la identidad ciudadana y a las relaciones que se han venido estableciendo con el entorno próximo. En este contexto de diversidad lingüística y cultural, el 45% de los melillenses, aproximadamente, es de tradición religiosa islámica. La lengua oficial y escolar es el español, aunque una parte amplia de la población es bilingüe en español y *amazight*, “en la variante *tarifit*, lengua bereber de los antiguos pobladores del norte de África, sin raíces comunes con la lengua o dialectos árabes. Existen también pequeñas comunidades de origen judío, sefardíes, romaní, hindú y chino (...) [e inmigrantes] provenientes del África subsahariana, Argelia, Siria y otros países” (Ministerio de Educación y Formación Profesional. Consejo Escolar del Estado, MEFP, 2018: 397). La comunidad de cultura europea y la *amazight* o bereber son las de mayor presencia en las aulas, situación extensible al ámbito universitario en el Campus de Melilla, perteneciente a la Universidad de Granada, que cuenta, además, con estudiantes extranjeros de lengua materna árabe.

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, la “competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 167). El estudiantado del Grado en Educación Primaria, que inicia la mención de Lengua Extranjera (LE) en Melilla, habría adquirido esta competencia desde la doble condición de ciudadano bilingüe o monolingüe de las lenguas y culturas del entorno, y de aprendiz de LE en el marco académico. En cuanto actor social, el futuro docente participa de varios grupos como individuo pluricultural, habiendo desarrollado las competencias intracultural, intercultural y altercultural, las cuales le permiten interactuar y relacionarse en el interior de cada uno de los grupos a los que pertenece, pasar de uno a otro y afrontar la alteridad, al entrar en contacto con el otro u otros que le son nuevos y desconocidos (Coste y Cavalli, 2015: 31). A lo intercultural se asocian las nociones de identidad y representación, que conllevan subyacentes las de alteridad, estereotipos y prejuicios, conceptos abordados, en relación con la didáctica de lenguas y culturas, desde una perspectiva intercultural, en el apartado dedicado al marco teórico de este trabajo.

La exploración de las concepciones del estudiante, objeto de estudio, se impone como un requisito fundamental para conocer la idiosincrasia del mismo y orientar la práctica docente del futuro especialista de LE en la etapa de Educación Primaria, pues, como afirma Barrios Espinosa, “el programa de formación debería abordar y confrontar [las creencias erróneas] con concepciones acordes con el estado actual de la cuestión en cuanto a investigación y a conocimiento profesional sobre aprendizaje de lenguas” (2014: 73).

2. Marco teórico

Las ideas, opiniones, las maneras de entender o de concebir algo, las representaciones mentales sobre un asunto, es decir, las concepciones, forman parte del conocimiento no visible del ser humano, aunque reconocible a través de sus múltiples manifestaciones.

Las investigaciones sobre concepciones de aprendientes y docentes de idiomas acerca de la competencia intercultural se centran en dos líneas, a su vez, con distintas orientaciones. Por un lado, se encuentra la que versa sobre las imágenes de los hablantes de lenguas en contacto, del bilingüismo y plurilingüismo (Moore, 2001; Boyer, 2003), y el análisis de las representaciones sociales de las lenguas: imágenes de los países y hablantes de ese idioma y del sistema lingüístico de la lengua meta, siendo Zarate (1986, 1995) la principal representante. Por otro lado, la línea que contempla los estudios de las representaciones del aprendizaje de las lenguas: dificultad o facilidad; motivación para su estudio; el papel de la lengua de origen y el de la lengua meta, o el grado de proximidad entre ellas.

En didáctica de las lenguas, la competencia intercultural ha sido analizada y definida en relación con la competencia cultural. Algunos autores las consideran competencias independientes y autónomas (Abdallah-Pretceille, 1996). Para otros, como Puren (2014, 2016), el componente intercultural (las representaciones) está integrado en la competencia cultural, al igual que los componentes transcultural (valores universales), metacultural (los conocimientos), pluricultural (actitudes y comportamientos) y cocultural (las concepciones), que caracterizan la evolución histórica de las configuraciones didácticas de las construcciones metodológicas: metodología tradicional, metodología directa y metodología activa, enfoque comunicativo e intercultural, metodologías plurilingües y perspectiva orientada a la acción social.

El enfoque comunicativo e intercultural de enseñanza y aprendizaje de LE postula el desarrollo en el aprendiz de una competencia de comunicación y hacia los implícitos culturales, así como de todos los esquemas que los acompañan. Lo intercultural aparece como una aproximación al dinamismo de la cultura (Kramsch, 1993; Abdallah-Pretceille, 1996; Verbunt, 2011a, 2011b), privilegiando la función pragmática e instrumental de la lengua, en contraposición a la visión de orden o de sistema cultural, tradicionalmente centrada en la civilización. Esta forma de ver la cultura propició la integración de lengua y cultura desde las primeras etapas del aprendizaje de la lengua meta. El enfoque meramente informativo tradicional dio paso a un enfoque formativo o procesual de enseñanza de la cultura para comprender otras.

Entre los autores con propuestas en materia de enseñanza de la cultura desde una perspectiva intercultural para la clase de idiomas, se encuentran Zarate y Byram. Zarate (1986, 1995) plantea abordarla por las representaciones y desde el relativismo cultural, enfocado a cuestionar la identidad materna, a aprender a relativizar los puntos de vistas, superando el miedo al otro y a lo desconocido, y a tomar conciencia de la propia identidad. Byram (1992)

promueve el trabajo sobre los esquemas de significados que explican la propia identidad y la visión de otras culturas. Su modelo de competencia intercultural, adoptado por el Consejo de Europa, integra la noción de comunicación en la de competencia intercultural, quedando definida por este autor en torno a cinco componentes (Byram, 2003: 62): las actitudes, como la curiosidad, la apertura hacia otras culturas y la descentración; los saberes o conocimientos sobre los grupos sociales, sus prácticas e interacciones; el saber comprender, que conlleva las habilidades de interpretación y de poner en relación textos y acontecimientos de dos culturas; el saber aprender y hacer o capacidad de adquirir nuevos conocimientos culturales y aplicarlos en la interacción; y el saber comprometerse, lo cual implica adoptar una visión crítica a nivel cultural y en política educativa. De igual modo, otros dos modelos de competencia cultural destacan: el de Holliday, Hyde y Kullman (2004), basado en las tres palabras clave de ‘identidad’, ‘alterización’ y ‘representación’, y el de Dervin (2010), fundamentado en procedimientos de actos de identificación, atención al discurso y control de las emociones y comportamientos.

Los principales métodos aplicados al enfoque didáctico intercultural, siguiendo a Collès (2006), son: el enfoque por representaciones y estereotipos (Abdallah-Preteuille, 1999; Lipiansky, 1999; Charaudeau, 2006, 2009), el método del choque cultural (Cohen-Emerique y Rothberg, 2015), el enfoque por los textos literarios (Collès, 1994; Dumont, 2008) y el enfoque pragmático o interaccionista (Abdallah-Preteuille y Porcher, 1996).

En cuanto a la didáctica del plurilingüismo, es preciso señalar que esta hace referencia a las maneras de aprender lenguas, en las cuales el aprendiz puede apoyarse en los conocimientos lingüísticos previos de cualquier otra lengua. En *MAREP*, se definen los enfoques plurales de lenguas y culturas como “enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales” (Candelier y otros, 2013: 6). Se distinguen cuatro enfoques: tres más orientados hacia la lengua: despertar a las lenguas, intercomprensión, didáctica integrada (enseñanza bilingüe y aprendizaje integrado de contenidos a la LE), y el enfoque intercultural, que, en sus distintas variantes, recomienda partir de “(...) fenómenos propios de una determinada área cultural para comprender otros (...) [y] la utilización de estrategias destinadas a favorecer la reflexión entre individuos que disponen de referencias culturales diferentes” (*ibid.*). También, en el *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*, se encuentran numerosas nociones, presentadas en la literatura y en los descriptores para la competencia intercultural, con el fin de explotar un repertorio pluricultural, las cuales se resumen en la necesidad de gestionar la ambigüedad frente a la diversidad cultural; comprender las diferencias culturales y de comportamiento; discutir sobre generalizaciones excesivas y estereotipos; reconocer las similitudes para apoyarse en ellas y mejorar la comunicación; así como en la voluntad de mostrar que se es sensible a las diferencias y de anticipar los riesgos eventuales de malentendidos (Conseil de l’Europe, 2018: 166).

En relación con las competencias de los docentes, Beacco y otros (2016) señalan, entre otras, la necesidad de una formación del profesorado de LE en interculturalidad y en sus valores, que incluya, además de conocimientos sobre las relaciones entre lenguas y culturas y saberes diversos relativos al diálogo intercultural, una experiencia de trabajo en clase “(...) que active en el aprendiz la descentración; la capacidad de respetar y asumir los puntos de vista del otro; la apertura o curiosidad hacia otras culturas; la capacidad de observar y describir con una actitud reflexiva el comportamiento propio y ajeno en encuentros interculturales; y la acogida hacia personas de otras culturas” (2016: 140). También, para la enseñanza de lenguas extranjeras, estos autores refieren las competencias didácticas concernientes a la integración de las metodologías para una enseñanza centrada en la comunicación, el enfoque por competencias y por la acción, así como por la mediación; la integración de enfoques reflexivos; las metodologías asociadas al desarrollo del plurilingüismo y de la interculturalidad; las técnicas actuales de evaluación y el trabajo con un *portfolio* (2016: 141).

3. Objetivos del estudio

El objetivo general de este trabajo es investigar, a través de las respuestas a los ítems del cuestionario, las concepciones de los encuestados (según su lengua materna, la LE (francés/inglés) elegida en la mención, edad y curso académico) acerca de la didáctica de la cultura de la LE en la etapa de primaria, desde una perspectiva intercultural, entendiendo dichas concepciones como el conjunto de posicionamientos, opiniones y creencias personales que el futuro maestro de LE tiene sobre este tópico en la práctica docente.

En relación con el objetivo general, los objetivos específicos del estudio son:

- a) Explorar la importancia otorgada al modo de presentar al alumnado de primaria el componente intercultural de la LE.
- b) Conocer su percepción sobre el grado de dificultad que plantea la integración del contenido cultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE.
- c) Detectar las opiniones sobre formación del docente en didáctica de la cultura de la LE.
- d) Determinar la importancia concedida a las dimensiones lingüística y cultural en la enseñanza de la LE en primaria.

4. Método

4.1. Diseño

Se ha diseñado un estudio descriptivo cuya finalidad consiste en explorar la realidad, en lo que a las variables objeto de estudio se refiere, en un grupo de sujetos. La motivación de la

elección de este tipo de estudio radica en que permite un acercamiento inicial a dicha realidad para caracterizarla del mejor modo posible.

4.2. Participantes

La investigación se restringió al colectivo de estudiantes universitarios del Grado en Educación Primaria, mención de LE (Francés/Inglés), de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, hasta 2018 denominada Facultad de Educación y Humanidades. El marco temporal abordado es relativamente amplio, pues los participantes encuestados se matricularon en uno de los cinco últimos cursos académicos, es decir, de 2014-2015 a 2018-2019, en las optativas de dicho itinerario, impartidas en el primer semestre del cuarto año de carrera: “Didáctica de la competencia comunicativa en LE”, “Didáctica de la cultura de la LE”, “Didáctica de la LE” y “Didáctica de la literatura infantil en LE”. Todas se ofertan en grupos diferentes, según la elección del idioma por parte del estudiante.

En la presente investigación, al tratarse de un tamaño poblacional pequeño, se obtuvo una información exhaustiva de toda la población. Se tuvo acceso a cada uno de los sujetos que la formaban, por lo que la muestra coincide con el censo. Dicha muestra quedó constituida por todos los estudiantes matriculados en los cinco últimos cursos académicos (n=66).

4.3. Instrumentos

Una vez revisada la literatura sobre el tema de la investigación, se procedió al diseño de un cuestionario a partir de los ítems enunciados en un estudio afín por Carrillo López (2014), por resultar de interés para la presente investigación, aunque, al estar definidos para profesores en activo de otros niveles educativos de las provincias andaluzas de Málaga y Granada, fue preciso adaptarlos tanto al contexto de investigación de la CAM como a la población objeto de estudio. Con este fin, el cuestionario creado (32 preguntas) se sometió al sistema de consulta de expertos, solicitando la valoración del instrumento sobre la adecuación y pertinencia de los enunciados en cada ítem. Las sugerencias cualitativas, que los expertos realizaron al instrumento, se incorporaron al mismo (8 ítems fueron eliminados y se modificó el enunciado de 8 ítems), garantizando la validez del constructo. Con el cuestionario resultante, se realizó una prueba piloto, al segmento de interés, con alumnos voluntarios matriculados en el curso anterior al inicio de la investigación. Tras ello, se corrigieron y ajustaron algunos elementos relacionados con la comprensibilidad y claridad de los ítems y se concluyó la construcción del instrumento, logrando un alto grado de validez en relación con el objeto de la investigación.

El cuestionario consta de una primera parte donde se solicita información demográfica pertinente referida a datos personales y académicos, tales como lugar de nacimiento, lengua materna, edad, curso académico y LE (francés/inglés) escogida en la mención; una segunda

en que se pide la opinión sobre el contenido de los enunciados presentados en los ítems, a través de una escala Likert de 5 puntos (1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = muy de acuerdo); y una tercera con 4 preguntas abiertas para recabar una información más personal y precisa. Los ítems se agruparon en las dimensiones mostradas en la tabla 1.

TABLA 1

Lista de ítems del cuestionario agrupados por dimensiones relacionadas con los objetivos del estudio

| PRESENTACIÓN DEL COMPONENTE INTERCULTURAL DE LA LE AL ALUMNADO DE PRIMARIA | |
|--|--|
| Ítem 1 | Se debería mostrar al alumnado de primaria el modo en que nos ven otras nacionalidades. |
| Ítem 2 | La enseñanza de la cultura extranjera debe capacitar al alumnado de primaria a tomar conciencia de los prejuicios y estereotipos culturales. |
| Ítem 3 | Se debería establecer una relación entre los elementos culturales que el alumnado de primaria ya conoce y los nuevos. |
| Ítem 4 | Es conveniente presentar la información cultural desde puntos de vista diferentes para dar una visión de la diversidad de la gente y del país en el que se habla la LE. |
| Ítem 5 | Es importante seleccionar documentos que sirvan para que el alumnado de primaria tome conciencia de las similitudes y diferencias socioculturales entre los países. |
| Ítem 6 | Es conveniente presentar al alumnado de primaria realidades culturales que cuestionen sus propias creencias. |
| Ítem 7 | Es conveniente invitar a la clase de LE en primaria a nativos del país cuya lengua se enseña. |
| Ítem 8 | Es importante la participación del alumnado que, por motivos personales (contacto con extranjeros en España, familia de origen extranjero, viajes, etc.), experimentan la diversidad cultural. |
| Ítem 9 | En Educación Primaria es positivo ilustrar las explicaciones sobre la cultura con la experiencia (anécdotas, vivencias, etc.) que el docente posee del país cuya lengua enseña. |
| Ítem 10 | Los contenidos culturales que preferentemente deberían enseñarse son conocimientos relacionados con los monumentos, eventos, hechos, personajes, etc., más representativos del país cuya lengua se enseña. |
| GRADO DE DIFICULTAD QUE PLANTEA LA INTEGRACIÓN DEL CONTENIDO CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LE | |
| Ítem 11 | Es complicado articular la enseñanza del contenido cultural de una LE con la del contenido lingüístico. |
| Ítem 12 | La planificación de las actividades culturales lleva más tiempo que la de los aspectos lingüísticos. |
| Ítem 13 | En primaria es difícil establecer criterios para evaluar los contenidos culturales de la LE. |
| Ítem 14 | Mantener un equilibrio entre la enseñanza de la lengua y de la cultura es difícil. |
| Ítem 15 | Impartir una enseñanza cultural requiere un esfuerzo por parte del profesorado de LE. |
| Ítem 16 | A los estudiantes de la mención de LE les cuesta mantenerse al día de la actualidad social, cultural, política, etc., del país donde se habla la lengua objeto de estudio. |

LA FORMACIÓN CON RELACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA CULTURA DE LA LE

| | |
|---------|---|
| Ítem 17 | Los estudiantes de la mención en LE deben estar formados para ser capaces de plantear actividades con un enfoque intercultural. |
| Ítem 18 | Es fundamental el desarrollo de habilidades para capacitar a los estudiantes de la mención de LE en la observación, identificación e interpretación de la información cultural. |
| Ítem 19 | Se debería motivar al alumnado de primaria para que forme sus ideas sobre la cultura meta, mediante la observación, la identificación y la interpretación de la información cultural. |

RELEVANCIA DE LAS DIMENSIONES LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LE EN PRIMARIA

| | |
|---------|---|
| Ítem 20 | Se debería conceder mayor importancia a los errores de tipo lingüístico que a los de tipo sociocultural. |
| Ítem 21 | Es preciso corregir los usos inadecuados de tipo sociocultural que se cometen en la LE. |
| Ítem 22 | En la enseñanza de una LE, el objetivo que debe perseguirse es la adquisición de una competencia lingüística (morfosintaxis, léxico, fonología, pronunciación, etc.). |
| Ítem 23 | Un objetivo secundario en la enseñanza de la cultura extranjera consiste en minimizar el choque cultural. |
| Ítem 24 | Las actividades culturales propuestas en los libros de texto de LE aparecen como algo secundario, frente al contenido lingüístico. |

Fuente: elaboración propia

Con objeto de medir el grado de fiabilidad y la consistencia interna del instrumento, se calculó el Alfa de Cronbach, arrojando un valor de 0,847. Se alcanzó un buen nivel de fiabilidad (Hogan, 2015 [2004]), lo cual permite establecer la bondad de la consistencia interna del instrumento, en función del objetivo de investigación propuesto y el uso que se iba a hacer de la información, como indicador de las concepciones que albergaban los estudiantes participantes en el estudio.

4.4. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario se entregó individualmente y se administró en presencia de las investigadoras en la primera quincena del inicio de las clases de las asignaturas de la mención. Se informó a los estudiantes, que voluntariamente aceptaron participar, del modo en que debía cumplimentarse y se les garantizó el anonimato de los datos aportados en la investigación.

En la siguiente fase, se empleó el paquete estadístico IBM SPSS versión 25 para proceder a analizar las características que perfilaban la estructura y distribución de los participantes. En un primer momento, se realizó un análisis de tendencia central basado en la distribución de frecuencias, la media, la desviación típica, la mediana y el rango intercuartílico, índices estadísticos que permiten resumir la distribución de frecuencia de una variable.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis inferencial con el fin de verificar qué variables descriptivas podían eventualmente influir o no, de un modo significativo, en las respuestas dadas a los ítems. Se cruzaron las variables independientes con los ítems. Al tratarse de datos ordinales se realizaron las pruebas no paramétricas Mann Whitney (MW) y Kruskal Wallis (KW), para dilucidar si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) o si podían atribuirse simplemente al azar.

5. Resultados

5.1. Distribución de los participantes en el estudio

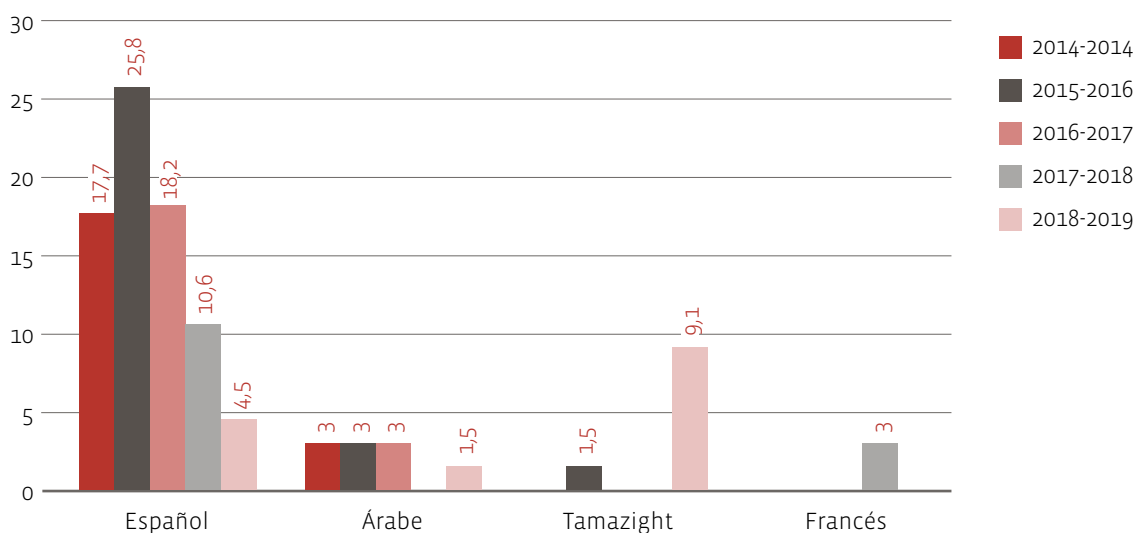
La composición relativa de los sujetos encuestados está en función de parámetros de relevancia estadística: *lengua materna* (*español/tamazight/árabe/francés*) de los participantes, *grupo de edad* (distribuido en tres tramos: 21-23 años, 24-26 años y mayores de 26 años), *LE* (*francés/inglés*) de la mención y *curso académico*.

En lo que respecta al *curso académico*, el 19,7% de participantes corresponde a 2014-15; el 30,3%, a 2015-16; el 21,2%, a 2016-17; el 13,6%, a 2017-18; y el 15,2%, a 2018-19.

En función de la variable descriptiva *lengua materna*, se constata que el 75,8%, tres cuartas partes del total de encuestados en el abanico temporal contemplado, tiene el *español* como lengua materna; el 10,6%, el *árabe*; este mismo porcentaje se da para el *tamazight*, y solo el 3% corresponde al *francés*. Estos porcentajes aparecen distribuidos por curso en el gráfico 1.

GRÁFICO 1

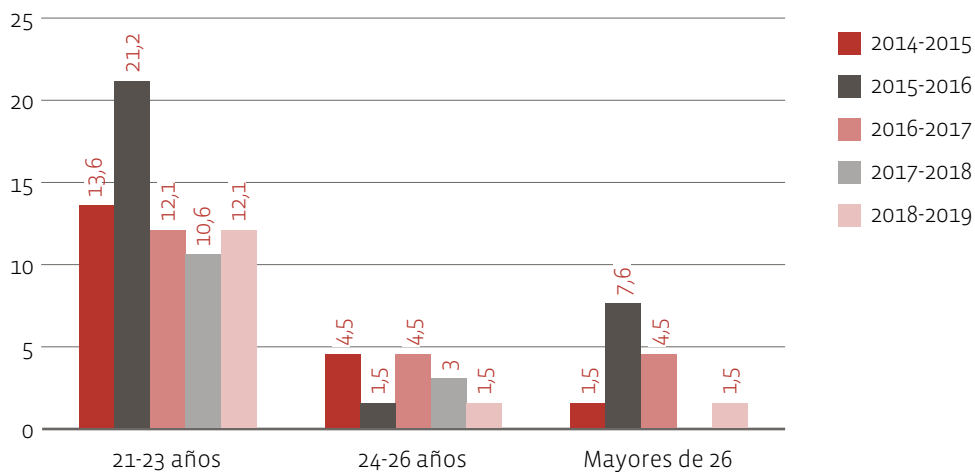
Distribución de los participantes por curso, en función de su *lengua materna* (fuente: elaboración propia)



En el grupo de edad, el tramo comprendido entre 21 y 23 años representa el 69,7% del total, mientras que el 15,2% está formado por los que tienen entre 24 y 26 años, porcentaje idéntico al de los mayores de 26 (15,2%). La distribución de estos porcentajes por curso se muestra en el gráfico 2.

GRÁFICO 2

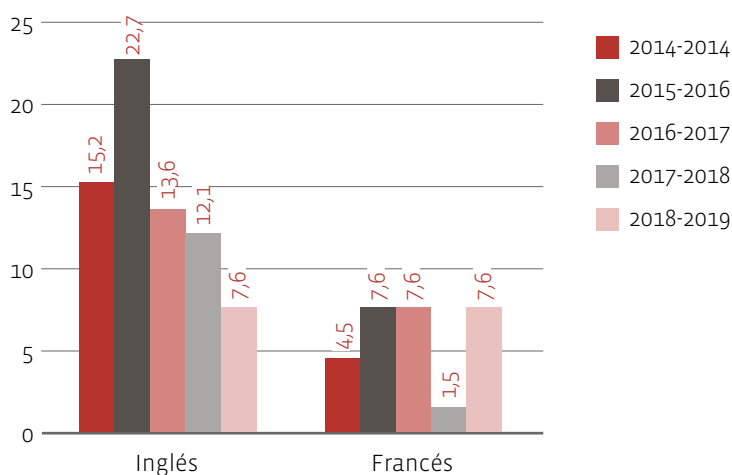
Distribución de los participantes por curso, en función de los tramos del grupo de edad (fuente: elaboración propia)



En cuanto a la variable LE (francés/inglés) de la mención, el 71,2% optó por inscribirse en las asignaturas de inglés, frente al 28,8% que eligió las de francés (gráfico 3).

GRÁFICO 3

Distribución de los participantes por curso, según la LE (francés/inglés) de la mención (fuente: elaboración propia)



5.2. Resultados del análisis univariable y bivariable de los ítems

En la tabla 2, se expone la distribución de frecuencia, media, desviación estándar, mediana y rango intercuartílico de los ítems del cuestionario. Se observan tres grupos de ítems, diferenciados en función de las medianas respectivas.

El primero (ítems 3, 7, 8, 19, 20 y 21) presenta una mediana igual a 5 y promedios con valores entre 4,29 y 4,61, lo cual indica una opinión marcadamente positiva con respecto al enunciado de dichos ítems.

El segundo grupo, constituido por 15 ítems (1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 22 y 23), presenta una mediana entre 4 y 4,50, con promedios que oscilan entre los valores 3,59 y 4,29, revelando una clara tendencia hacia la opción *de acuerdo*, lo que indica, en esos casos, una percepción de menor intensidad, por parte de los participantes, hacia los enunciados de los ítems.

Y, en el tercero, se observa que 3 ítems (10, 12 y 15) presentan una mediana entre 3 y 3,50, así como promedios con valores entre 2,88 y 3,48. Esto indica una percepción de los encuestados más cercana a la opción 3 (indecisión).

Asimismo se constata que 19 ítems del cuestionario presentan una dispersión relativamente baja con un rango intercuartílico igual a 1. El ítem 15 presenta un rango intercuartílico igual a 1,25, mientras que los ítems 1, 6, 17 y 24 ostentan un rango intercuartílico igual a 2, mostrando una dispersión relativamente alta. La desviación estándar oscila entre valores de 0,653 y 1,004, señalando medianas altas y distancia alta de los datos con relación a sus respectivos promedios.

La primera dimensión, “Presentación del componente intercultural de la LE al alumnado de primaria”, contiene diez ítems que persiguen explorar qué importancia le da el estudiante de la mención a plantear la existencia de otros entornos culturales. En los seis primeros (ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6), se observa que esto se valora positivamente, pues la moda es *muy de acuerdo* en los tres primeros ítems y *de acuerdo* en los dos siguientes (ítems 4 y 5). Se constata que el grado de aceptación, es decir, la suma de *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, oscila entre el 74% y el 84% en dichos ítems. Sin embargo, el porcentaje de los que están *muy de acuerdo* y *de acuerdo* baja sensiblemente, casi 20 puntos (63,6%), en el ítem 6, con relación a los otros cinco. En cuanto a la variable descriptiva *curso académico*, cabe resaltar que ejerce una influencia estadísticamente significativa ($p=0,016$) en las respuestas dadas por los encuestados con relación al ítem 3. Se ha comprobado mediante el estudio de las correlaciones bivariadas que las variables de agrupación *lengua materna* y *curso académico* están fuertemente correlacionadas con un coeficiente de correlación Rho de Spearman=0,354 y estadísticamente significativo ($p=0,004$). Por lo tanto, es razonable suponer que la influencia hallada en cualquiera de los ítems, con respecto a la variable *curso académico*, se deba a la influencia de la lengua materna.

TABLA 2

Ítems del cuestionario: frecuencias, medias, desviación estándar, mediana, rango intercuartílico

| ITEMS | MUY EN DESACUERDO | | EN DESACUERDO | | NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO | | DE ACUERDO | | MUY DE ACUERDO | | ANÁLISIS DE MEDIAS | | | | TOTAL | |
|---------|-------------------|------|---------------|------|--------------------------------|------|------------|------|----------------|------|--------------------|------------|-----|------|-------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | M | σX | Me | IQR | N | % |
| Ítem 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 | 25,8 | 19 | 28,8 | 30 | 45,5 | 4,2 | 0,83 | 4 | 2 | 66 | 100 |
| Ítem 2 | 1 | 1,5 | 1 | 1,5 | 11 | 16,9 | 23 | 35,4 | 29 | 44,6 | 4,2 | 0,89 | 4 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 3 | 0 | 0 | 1 | 1,5 | 8 | 12,3 | 20 | 30,8 | 36 | 55,4 | 4,4 | 0,77 | 5 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 4 | 0 | 0 | 1 | 1,5 | 10 | 15,2 | 29 | 43,9 | 26 | 39,4 | 4,21 | 0,76 | 4 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 5 | 0 | 0 | 1 | 1,5 | 12 | 18,2 | 27 | 40,9 | 26 | 39,4 | 4,18 | 0,78 | 4 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 6 | 5 | 7,6 | 8 | 12,1 | 11 | 16,7 | 21 | 31,8 | 21 | 31,8 | 3,68 | 1,26 | 4 | 2 | 66 | 100 |
| Ítem 7 | 0 | 0 | 1 | 1,5 | 3 | 4,5 | 17 | 25,8 | 45 | 68,2 | 4,61 | 0,65 | 5 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 12,1 | 18 | 27,3 | 40 | 60,6 | 4,48 | 0,71 | 5 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 9 | 0 | 0 | 1 | 1,5 | 12 | 18,5 | 23 | 35,4 | 29 | 44,6 | 4,23 | 0,81 | 4 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 10 | 0 | 0 | 6 | 9,1 | 3 | 4,5 | 31 | 47 | 26 | 39,4 | 4,17 | 0,89 | 4 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 11 | 10 | 15,6 | 13 | 20,3 | 21 | 32,8 | 15 | 23,4 | 5 | 7,8 | 2,88 | 1,18 | 3 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 12 | 4 | 6,3 | 5 | 7,9 | 18 | 28,6 | 22 | 34,9 | 14 | 22,2 | 3,59 | 1,12 | 4 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 13 | 5 | 7,6 | 8 | 12,1 | 21 | 31,8 | 27 | 40,9 | 5 | 7,6 | 3,29 | 1,03 | 3 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 14 | 0 | 0 | 2 | 3,1 | 7 | 10,8 | 26 | 40 | 30 | 46,2 | 4,29 | 0,79 | 4 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 15 | 2 | 3 | 5 | 7,6 | 9 | 13,6 | 27 | 40,9 | 23 | 34,8 | 3,97 | 1,04 | 4 | 1,25 | 66 | 100 |
| Ítem 16 | 6 | 9,1 | 1 | 1,5 | 26 | 39,4 | 21 | 31,8 | 12 | 18,2 | 3,48 | 1,1 | 3,5 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 17 | 1 | 1,5 | 3 | 4,6 | 14 | 21,5 | 21 | 32,3 | 26 | 40 | 4,05 | 0,98 | 4 | 2 | 66 | 100 |
| Ítem 18 | 0 | 0 | 1 | 1,5 | 12 | 18,2 | 26 | 39,4 | 27 | 40,9 | 4,2 | 0,79 | 4 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 19 | 3 | 4,5 | 3 | 4,5 | 8 | 12,1 | 19 | 28,8 | 33 | 50 | 4,15 | 1,1 | 4,5 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 20 | 0 | 0 | 6 | 9,1 | 8 | 12,1 | 13 | 19,7 | 39 | 59,1 | 4,29 | 1 | 5 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 21 | 0 | 0 | 1 | 1,5 | 6 | 9,1 | 25 | 37,9 | 34 | 51,5 | 4,39 | 0,72 | 5 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 22 | 1 | 1,5 | 2 | 3 | 8 | 12,1 | 15 | 22,7 | 40 | 60,6 | 4,38 | 0,92 | 5 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 23 | 0 | 0 | 3 | 4,5 | 11 | 16,7 | 32 | 48,5 | 20 | 30,3 | 4,05 | 0,82 | 4 | 1 | 66 | 100 |
| Ítem 24 | 1 | 1,5 | 2 | 3,1 | 18 | 27,7 | 17 | 26,2 | 27 | 41,5 | 4,03 | 0,98 | 4 | 2 | 65 | 100 |

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a los ítems 7, 8 y 9, que aluden a la importancia concedida al contacto con el *otro*, como modo directo de presentar el elemento cultural, los estudiantes están convencidos de la conveniencia de organizar encuentros con nativos que encarnen la cultura meta. En efecto, opinan que es beneficioso establecer un contacto directo en la propia aula de idiomas, no solo a través de “invitados” nativos del país cuya lengua se enseña (68,2% *muy de acuerdo* y 25,8% *de acuerdo*), sino también valiéndose, aunque en un menor grado, del alumnado que experimenta la diversidad en primera persona (60,6% *muy de acuerdo* y 27,3% *de acuerdo*). Asimismo, valoran igualmente de un modo positivo que el docente ilustre las explicaciones sobre los aspectos culturales con sus propias vivencias (*muy de acuerdo*, 44,6%, y *de acuerdo*, 35,4%), aunque el porcentaje en la opción *muy de acuerdo*, como respuesta al correspondiente ítem, contraste ostensiblemente con la valoración anterior, al bajar en unos 20 puntos. En cuanto a las respuestas dadas al ítem 10, un 86,4% opina que debería enseñarse preferentemente los contenidos culturales referidos a monumentos, eventos, hechos, personajes, etc., más representativos del país cuya lengua se enseña.

La dimensión “Grado de dificultad que plantea la integración del componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de la LE” está conformada por seis ítems (11, 12, 13, 14, 15 y 16). Se constata que los participantes se reparten en tres grupos, prácticamente iguales, en cuanto a sus opiniones sobre el grado de dificultad a la hora de articular la enseñanza de las dimensiones cultural y lingüística (ítem 11). Algo más de un tercio afirma que la integración de ambos componentes no es complicada, sumando un 35,9% las opciones *muy en desacuerdo* (15,6%) y *en desacuerdo* (20,3%). En torno a otro tercio (31,2%) manifiesta lo contrario (*muy de acuerdo* 7,6% y *de acuerdo* 22,7%), y un tercer grupo, que representa la moda (32,8%), se muestra indeciso. Las respuestas dadas al ítem 14 indican, sin lugar a dudas, que una gran mayoría (86,2%) estima que es muy difícil mantener un equilibrio entre la enseñanza de los aspectos culturales y lingüísticos. La prueba de KW aplicada al ítem 14 da como resultado que existe una diferencia estadísticamente significativa tanto en relación con la *lengua materna* ($p=0,042$) como con el *curso académico* ($p=0,009$), lo cual no es sorprendente habida cuenta del alto índice de correlación existente entre las dos variables. Asimismo, como dato significativo en aras a corroborar los resultados apuntados por el ítem anterior (ítem 14), en el ítem 12 más del cincuenta por ciento (22,2% *muy de acuerdo* y 34,9% *de acuerdo*) piensa que la planificación de actividades culturales ocupa más tiempo que la orientada a la forma lingüística. Preguntados sobre la complejidad de establecer criterios para evaluar los aspectos culturales, el 48,5% se manifiesta a favor (7,6% *muy de acuerdo* y 40,9% *de acuerdo*). Y del mismo modo, las respuestas dadas al ítem 15 (34,8% *muy de acuerdo* y 40,9% *de acuerdo*) denotan que, para las tres cuartas partes de los encuestados, concebir tareas para trabajar específicamente el elemento cultural en la enseñanza de la LE conlleva un esfuerzo adicional para el docente. Por otra parte, la mitad de los participantes (18,2% *muy de acuerdo* y 31,8% *de acuerdo*) coincide en la dificultad de mantenerse al día de la actualidad social, política y cultural del país o países cuya lengua es objeto de estudio (ítem 16). Mediante la prueba de KW se ha comprobado que, respecto a la variable descriptiva *lengua*

materna, existe una diferencia estadísticamente significativa, a nivel de significación 0,05, a favor del grupo de alumnos de lengua materna español ($p=0,029$).

La dimensión “La formación con relación a la didáctica de la cultura de la LE” consta de tres ítems (17, 18 y 19). El 72,3% (40% *muy de acuerdo* y 32,3% *de acuerdo*) sostiene la necesidad de estar formado para plantear tareas enfocadas a trabajar específicamente el contenido cultural (ítem 17), siendo la variable descriptiva LE (*francés/inglés*) de la mención la que marca una diferencia estadísticamente significativa ($p=0,024$). El 80,3% (40,9% *muy de acuerdo* y 39,4% *de acuerdo*) estima fundamental para su formación el desarrollo de habilidades en la observación, identificación e interpretación de la información cultural (ítem 18). Asimismo, el 78,8% (50% *muy de acuerdo* y 28,8% *de acuerdo*) considera fundamental incentivar al alumnado de primaria para que forme sus ideas sobre la cultura meta mediante la observación e identificación de la información cultural, encaminándolo, de esta forma, a relacionar e interpretar los datos por sí mismos (ítem 19). Según la prueba de KW existe una diferencia estadísticamente significativa con respecto a la variable *curso académico* ($p=0,005$).

Con relación a la dimensión “Relevancia de las dimensiones lingüística y cultural en la enseñanza de la LE en primaria” (conformada por los ítems 20, 21, 22, 23 y 24), el 83,3% de los estudiantes manifiesta estar *muy de acuerdo* (60,6%) o *de acuerdo* (22,7%) en considerar, como objetivo a alcanzar en la enseñanza de una LE, la adquisición de una competencia lingüística (ítem 22). En esta misma línea, se constata que casi el 60% de los encuestados se inclina por conceder mayor importancia a los errores de tipo lingüístico que a los de tipo sociocultural (ítem 20). Los estudiantes en edad comprendida entre los 21 y 23 años son los que consideran que a los errores gramaticales se les ha de conceder una mayor relevancia ($p=0,026$). Aun cuando la gran mayoría aboga por privilegiar la adquisición de una competencia lingüística en la enseñanza de la LE, se advierte que el 51,5% de los participantes piensa que corregir los usos inapropiados de tipo sociocultural (ítem 21) es necesario. La prueba de KW ($p=0,029$) confirma que, respecto a la variable descriptiva *curso académico*, existe una diferencia estadísticamente significativa. Los encuestados en el curso 2016-2017 estiman en mayor grado que es preciso corregir dichos usos inapropiados. Asimismo, el 78,8% de los estudiantes manifiesta estar *de acuerdo* con que, en la enseñanza de la cultura meta, minimizar el choque cultural es un objetivo secundario (ítem 23).

En lo que se refiere al tratamiento del componente cultural en los libros de texto de LE (ítem 24), el 67,7% (*muy de acuerdo* 41,5% y *de acuerdo* 26,2%) piensa que no recibe la atención debida. En este caso, el porcentaje de los indecisos alcanza un 27,7%, es decir, 3 de cada 10 estudiantes.

6. Discusión

Las opiniones de la mayor parte de los encuestados sobre la manera de presentar el componente intercultural al alumnado de primaria se decantan por el acuerdo hacia los plantea-

mientos basados en las representaciones y el relativismo cultural (Zarate, 1995), a la hora de mostrar en el aula cómo se ven unas culturas a otras, discernir sobre estereotipos y evitar el etnocentrismo. Sin embargo, algo menos de un tercio de los encuestados, coincidiendo con los de lengua materna *tamazight* y árabe, muestra una considerable resistencia a cuestionar las propias creencias, que entienden esenciales para su identidad, según se desprende de las respuestas a la pregunta abierta formulada para esta dimensión. Pues, como afirman Kaplan, Gimbel y Harris, “es sabido que las personas se resisten a cambiar sus creencias cuando se les reta directamente, especialmente, cuando atañen al núcleo central de su identidad. En algunos casos, la exposición a lo opuesto puede incluso afianzar o incrementar la certeza de que las propias creencias son las verdaderas” (2016: 1).

La mayoría de los encuestados también se posiciona de acuerdo con el fomento de la curiosidad, la apertura hacia otras culturas y la descentración (Byram, 1992), así como completamente a favor de enfoques reflexivos (Candelier y otros, 2013) frente a la realidad diversa, plurilingüismo y pluriculturalidad. Los participantes consideran fundamental el respeto y la tolerancia hacia los otros y la adopción de un enfoque intercultural de la cultura meta a partir de las que ya conozca el alumnado de primaria. Se advierte que están muy de acuerdo con los enfoques basados en estereotipos, choque cultural e interacción reflexiva sobre representaciones culturales quienes eligieron la mención de LE (Inglés).

En cuanto a la pertinencia del contacto directo con nativos y alumnos extranjeros presentes en la propia aula, casi todos los participantes se muestran muy a favor. Esto contradice la opinión de profesores de francés en otros contextos, que “son unánimes en la idea de que el nativo no está mejor situado para enseñar su propia cultura que el docente no nativo” (Helais, 2018: §21). Por otra parte, los encuestados otorgan menor importancia a dar explicaciones, acompañadas de anécdotas y vivencias del maestro, sobre el país donde se habla dicha lengua, especialmente quienes confirman, en la aportación de datos personales, que carecen de experiencias propias en este sentido.

Las concepciones de los participantes varían en proporción similar entre acuerdo, desacuerdo e indecisión en cuanto a la complejidad que supone la planificación de actividades culturales y la evaluación de la competencia intercultural. A pesar de existir consenso en la necesidad de integrar la cultura meta en el aula de LE, una amplia mayoría señala tanto la carga adicional de trabajo y la falta de tiempo que supone abordar el contenido cultural como la dificultad para conseguir un equilibrio entre contenidos lingüísticos y culturales, estando muy de acuerdo con estas enunciaciones quienes tienen como lengua materna el árabe. Los encuestados de lengua materna español y LE (inglés) conceden mayor grado de acuerdo a la concepción de la dificultad en mantenerse al día de la actualidad sobre los países de la lengua meta. Las respuestas a la cuestión abierta planteada en esta dimensión hacen referencia a la distancia cultural con el inglés, frente a la proximidad del francés, como lengua segunda en el país fronterizo.

En cuanto a las necesidades de formación del futuro maestro especialista en la LE, desde una perspectiva plurilingüe e intercultural, un 20% aproximadamente de los encuestados se muestra indeciso, lo que se interpreta, según sus respuestas, como inseguridad por falta de conocimientos en la materia. El resto, una amplia mayoría, se inclina, sin embargo, por concebir como fundamental para la formación del maestro de LE, como señalan Beacco y otros (2016: 140-141), el alcanzar las competencias didácticas y las experiencias de trabajo en el aula que lo capaciten para plantear tareas que promuevan la observación, identificación e interpretación de la información cultural en el alumnado de primaria.

Los datos sobre relevancia de las dimensiones lingüística y cultural en la enseñanza de la LE ponen de manifiesto que los encuestados conceden mayor importancia y perciben que se ha de dedicar más tiempo a la primera, estando muy de acuerdo los del tramo de edad de 21 a 23 años. Aunque también consideran necesario corregir los usos inadecuados de tipo sociocultural en la comunicación. Asimismo piensan que, en los materiales curriculares de LE en primaria, se da un tratamiento distinto a ambas dimensiones, privilegiando la lingüística. Resulta relevante que los contenidos culturales de la LE sean concebidos por los estudiantes como meramente informativos. De las respuestas a la pregunta abierta planteada en esta dimensión, se deduce que las concepciones de la mayoría de los encuestados sobre la enseñanza de la lengua y cultura meta son el resultado, principalmente, de la visión derivada de la formación recibida y de los manuales utilizados en la enseñanza-aprendizaje de la LE, según las construcciones metodológicas correspondientes (Puren, 2014, 2016).

7. Conclusiones

En el contexto de la formación inicial de los estudiantes matriculados, entre 2014 y 2019, en la mención de LE del Grado en Educación Primaria, en el campus de la Universidad de Granada en la CAM, el total de encuestados (66 sujetos) domina, al menos, el español (lengua oficial y escolar) y la LE (francés/inglés) de la mención, aprendida en la biografía académica. Un 10,5%, aproximadamente, de los estudiantes considera que su lengua materna es el *tamazight*, y otro 10,5%, el árabe. La edad de los participantes oscila entre los 21 y más de 26 años, estando la mayoría en el grupo de edad de 21 a 23 años.

El diseño de la investigación ha permitido describir, de acuerdo con el objetivo general planteado, a los participantes en el estudio e indagar acerca de las concepciones previas de estos estudiantes plurilingües sobre la didáctica de la cultura de la LE, concretamente, acerca de su manera de entender cómo se ha de presentar el componente intercultural al alumnado de primaria, qué grado de dificultad puede plantear al maestro la integración del mismo en la enseñanza de la LE, cuáles son las necesidades de una formación específica y qué importancia se concede a los componentes lingüístico y cultural en la enseñanza de la LE.

Sin menoscabo de las diferencias estadísticamente significativas, analizadas y discutidas en los apartados correspondientes, las respuestas a los ítems muestran concepciones sobre plurilingüismo e interculturalidad que se adecúan a las propuestas actuales en didáctica de las lenguas y culturas, concepciones adquiridas, posiblemente, por los futuros graduados en Educación Primaria en el contexto de diversidad lingüística y cultural de la CAM. Estas contrastan con la forma en que conciben el tratamiento del contenido cultural en el aula de idiomas, más acorde con el itinerario individual de aprendizaje de LE en el marco académico.

8. Bibliografía citada

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, y LOUIS PORCHER, 1996: *Éducation et communication interculturelle*, Paris: PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 1996: “Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication”, *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, número spécial, Paris: Hachette-EDICEF, 28-38.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 1999: *L'éducation interculturelle*, Paris: PUF.

BARRIOS ESPINOSA, Elvira, 2014: “Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de Educación Primaria”, *Porta Linguarum* 22, 73-93.

BEACCO, Jean-Claude, Michael BYRAM, Marisa CAVALLI, Daniel COSTE, Mirjam EGLI CUENAT, Francis GOULLIER y Johanna PANTHIER, 2016: *Guide pour le développement et mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

BOYER, Henri, 2003: *De l'autre côté du discours : recherche sur les représentations communautaires*, Paris: L'Harmattan.

BYRAM, Michael, 1992: *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris: Hatier-Didier.

BYRAM, Michael, 2003: “On Being ‘Bicultural’ and ‘Intercultural’” en Geof ALRED, Michael BYRAM y Michael FLEMING: *Intercultural experience and education*, Clevedon: Multilingual Matters, 50-66.

CANDELIER, Michel (coord.), Antoinette CAMILLERI-GRIMA, Véronique CASTELLOTTI, Jean-François DE PIETRO, Ildikó LÖRINCS, Franz-Joseph MEIBNER, Artur NOGUEROL y Anna SCHRÖDER-SURA, 2013: *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y Culturas. Competencias y Recursos*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

CARRILLO LÓPEZ, María José, 2014: “Opinión del profesorado de Lengua Extranjera en torno a la integración del componente cultural en el aula de idiomas”, *Porta Linguarum* 21, 265-279.

CHARAUDEAU, Patrick, 2006: “Identités sociales, identités culturelles et compétences” en *Homage à Paul Michau* [<https://bit.ly/2QcrFiC>, fecha de consulta: 30 de octubre de 2019].

CHARAUDEAU, Patrick, 2009: “Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale”, *Patrick Charaudeau-Livres, articles, publications* [<https://bit.ly/2SFXpyh>, fecha de consulta: 30 de octubre de 2019].

COHEN-ÉMERIQUE, Margalit, y Ariella ROTHBERG, 2015: *La méthode des chocs culturels. Manuel de formation en travail social et humanitaire*, Rennes: Les Presses de l’EHESP.

COLLÈS, Luc, 1994: *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles: De Boeck-Duculot.

COLLÈS, Luc, 2006: *Interculturel: des questions vives pour le temps présent*, Belgique: EME&InterCommunications.

CONSEIL DE L’EUROPE, 2018: *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg: Programme des Politiques linguistiques [disponible en www.coe.int/lang-cecr, fecha de consulta: 30 de octubre de 2019].

COSTE, Daniel, y Marisa CAVALLI, 2015: *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l’école*, Strasbourg : Conseil de l’ Europe. Unité des Politiques linguistiques [disponible en www.coe.int/lang/fr, fecha de consulta: 12 de octubre de 2019].

DERVIN, Fred (dir.), 2010: “Pistes pour renouveler l’interculturel en éducation”, *Recherches en Éducation* 9, 32-41 [disponible en <https://bit.ly/2STRQwr>, fecha de consulta: 30 de octubre de 2019].

DUMONT, Renaud, 2008: *De la langue à la culture : un itinéraire didactique obligé*, Paris: L’Harmattan.

HELAISS, Ahmad, 2018: “L’enseignant comme médiateur interculturel en classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite”, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, [disponible en <http://journals.openedition.org/rdlc/3013>, fecha de consulta: 29 de noviembre de 2019].

HOGAN, Thomas, 2015 [2004]: *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*, segunda edición, México, D. F.: Editorial El Manual Moderno.

HOLLIDAY, Adrian, Martin HYDE y John KULLMAN, 2004: *Intercultural communication: An advanced resource book*, London: Routledge.

KAPLAN, Jonas T., Sarah I. GIMBEL y Sam HARRIS, 2016: “Neural correlates of maintaining one’s political beliefs in the face of counterevidence”, *Scientific Reports* 6, 39589 [doi: 10.1038/srep39589].

KRAMSCH, Claire, 1993: *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: OUP.

LIPIANSKY, Edmond Marc, 1999: “Perception de l’ autre et pédagogie des rencontres” en Jacques DEMORGON y Edmond Marc LIPIANSKY (dirs.): *Guide de l’interculturel en formation*, Paris: Retz, 149-157.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2018: *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2016-2017*, Madrid: Secretaría General Técnica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.

MOORE, Danièle (ed.), 2001: *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris: Didier. Collection Crédif-Essais.

PUREN, Christian, 2014: “La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique” en *Intercâmbio*, 2ª série 7, 21-38.

PUREN, Christian, 2016: *Modelo complejo de la competencia cultural (componentes históricos trans-, meta-, inter-, pluri-, co-culturales: ejemplos de validación y aplicación actuales* [disponible en <http://www.christianpuren.com>, fecha de consulta: 30 de octubre de 2019].

VERBUNT, Gilles, 2011a: *Penser et vivre l’interculturel*, Lyon: Chronique Sociale.

VERBUNT, Gilles, 2011b: *Manuel d’initiation à l’interculturel*, Lyon: Chronique Sociale.

ZARATE, Geneviève, 1986: *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette.

ZARATE, Geneviève, 1995: *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, Paris: Didier.