María Felicidad Tabuenca Cuevas
Gabriel Sánchez Sánchez
(coords.)

Enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en educación infantil, primaria y terciaria

La deconstrucción de la cultura extranjera

Horizontes Universidad

Octaedro

Enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en educación infantil, primaria y terciaria

La deconstrucción de la cultura extranjera

María Felicidad Tabuenca Cuevas
Gabriel Sánchez Sánchez
(coords.)

Enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en educación infantil, primaria y terciaria

La deconstrucción de la cultura extranjera

Octaedro

Colección Horizontes-Universidad
Título: *Enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en educación infantil, primaria y terciaria. La deconstrucción de la cultura extranjera*

Primera edición: diciembre de 2025

© María Felicidad Tabuenca Cuevas, Gabriel Sánchez Sánchez (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ISBN: 978-84-19690-91-3

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Cultura en el aula de la LE. ¿Por qué es importante? 9

PARTE 1

1. Contenidos culturales en la enseñanza de lenguas en educación infantil. Un análisis cualitativo de contenidos 17
   Beatriz Cortina-Pérez; Ana Andugar Soto

2. Las *nursery rhymes* y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación infantil 39
   María Encarnación Carrillo-García

PARTE 2

3. A telecollaboration experience in the CLIL classroom to improve the cultural and linguistic competence in higher education 59
   Copelia Mateo-Guillen; Francisco Pradas-Esteban

4. Teaching Pronunciation Through a Cultural Lens: Embracing Diversity in English Language Education . . 81
   Javier Fernández Molina; María Tabuenca Cuevas

5. Estudio de la competencia intercultural en estudiantes universitarios de Lengua Extranjera Inglés. Comparación de una década desde la perspectiva de género 99
Gabriel Sánchez-Sánchez; Eduardo Encabo-Fernández

6. Una revisión de la competencia plurilingüe en los programas de formación del profesorado en Educación Primaria desde el enfoque de la LOMLOE . . 113
María del Mar Sánchez Bover

PARTE 3

7. ¿Hay un canon literario que fomenta la adquisición de conciencia cultural en el aula de lengua extranjera? 135
Concepción Soler Pous; María-Teresa del Olmo-Ibáñez

8. Creencias sobre el concepto de cultura de los futuros profesores de secundaria de inglés como lengua extranjera 157
Julián López Medina

9. Teaching culture through audiovisuals in English for music studies while raising awareness on diverse teaching cultures 179
Dolores Miralles-Alberola; Paloma Musté-Ferrero

PARTE 4

10. Microsoft team, artificial intelligence to manage intercultural learning through the «lean-kaizen process». 197
María Soledad Villarrubia Zúñiga; Paula González García; Lourdes Díaz Rodríguez; Bruno Schmauß

11. Linguistic and cultural bias in Artificial Intelligence (AI). Implications and strategies for teacher education 213
María Ribes Lafoz

12. Acercar la cultura propia a los estudiantes de intercambio: el proyecto «Huellas de grandeza». 227
Marek Krawiec

Cultura en el aula de la LE. ¿Por qué es importante?

Hace dos décadas, con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se hizo evidente que la enseñanza de una segunda lengua también implica la enseñanza de su componente cultural (Consejo de Europa, 2002). Si bien no aborda algunos aspectos clave del pensamiento crítico en la enseñanza intercultural (Dervin, 2020), es crucial reconocer el papel que ha desempeñado el marco en la promoción de un enfoque plurilingüe e intercultural para el aprendizaje de lenguas (Byram y Parmenter, 2012), en particular al enmarcar su uso y enseñanza como fenómenos sociales y culturales, reafirmando la importancia de la cultura y la conciencia intercultural en la educación de idiomas. Muchos académicos han entrelazado estos dos elementos mediante el término *linguacultura*, destacando la conexión e inseparabilidad entre ambos, como subrayan Attinasi y Friedrich (1995), y que tanto la lengua como la cultura constituyen el mismo universo o dominio de experiencia.

El siglo XXI plantea numerosos cambios ambientales, económicos y sociales. En un contexto europeo marcado por la velocidad a la que se suceden esos cambios, nos conduce a cuestionar y repensar el papel que ha de desempeñar la educación intercultural en el logro de un desarrollo sostenible que permita una educación de calidad para todos los ciudadanos. Los desafíos globales que han surgido en el principio del nuevo siglo plantean, por ejemplo, la necesidad de integrar nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza o el reto de formar ciudadanos glo-

bales capaces de desenvolverse en entornos interculturales. En este contexto, la *linguacultura* podría ser muy útil para la enseñanza de lenguas y la formación del profesorado si se utiliza de forma crítica, integrada en el proceso de descentramiento (Holliday, 2021) y con una perspectiva transnacional (Risager, 2005).

Atendiendo a este panorama actual, los sistemas educativos europeos habrán de desempeñar una función esencial en esta labor, adaptando sus planes de estudio e iniciativas pedagógicas a las demandas de un mundo en constante cambio. Los profesores de lenguas son profesores de cultura, y la cultura debe abordarse en el aula en el proceso de desarrollar hablantes interculturales con una comprensión de las complejidades de las identidades y relaciones culturales (Kubota, 2021). En este escenario, será el profesorado especialista en lengua extranjera el que asuma un papel destacado no solo como transmisor de conocimientos lingüísticos, sino también como mediador cultural y agente activo de la educación para el desarrollo sostenible. Su labor ha de trascender el aula, al formar a individuos críticos, conscientes y comprometidos con el desarrollo sostenible y la construcción de sociedades inclusivas y solidarias.

El presente libro es una obra colectiva que recopila una riqueza de experiencias e investigaciones llevadas a cabo en las distintas etapas de la educación formal que aportan una mirada poliédrica orientada a fortalecer y actualizar la práctica docente.

Las líneas temáticas del libro se articulan alrededor de esas etapas en las que tiene cabida la enseñanza y el aprendizaje de lengua y cultura extranjeras: la educación infantil, primaria, secundaria y la educación superior. No abarcar todas estas etapas significaría privar a nuestro trabajo del enfoque necesario y del peso real que tiene.

El primero de los pilares del presente tomo se centra en la educación infantil y la necesidad de reforzar la formación del profesorado en esa etapa educativa. El Real Decreto 95/2022, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación infantil, recoge además un enfoque cultural y multicultural para la enseñanza de la lengua extranjera en los inicios de la educación obligatoria. Tras un análisis cualitativo de los contenidos culturales en la enseñanza de lenguas en educación infantil, esta investigación pretende conocer si los futuros maestros de preescolar en el contexto español están formados desde un enfo-

que según el cual la cultura debe ser considerada elemento fundamental en el aprendizaje de una lengua. La siguiente aportación concentra su atención en las *nursery rhymes*. Propone su uso como elemento para trabajar la cultura. Para ello, identifica sus características principales y propone una selección adecuada para el aula de inglés en la educación parvularia. Otro aspecto fundamental que se destaca en este libro es la necesidad de un modelo integral y dinámico de instrucción de la pronunciación del inglés como lengua extranjera que refleje la diversidad lingüística y cultural del inglés en todo el mundo. Esto adquiere particular relevancia en esta etapa de la educación inicial, ya que es la que proporciona a los discentes un primer contacto con la lengua extranjera.

El segundo eje principal nos hace avanzar hasta la etapa de educación primaria, que se basa en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria. El núcleo del currículo de Lengua Extranjera está fundamentado por las dos dimensiones del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. Esta sección se ha organizado en dos partes. La primera presenta un estudio basado en un proyecto telecolaborativo entre dos universidades españolas en el que los esfuerzos se dirigen en busca de una mejora de la competencia cultural y lingüística de futuros profesores de primaria que cursan una asignatura de CLIL en sus estudios de grado. La segunda parte describe un estudio que plantea averiguar si con la competencia intercultural que haya podido adquirir el alumnado universitario en el grado de Educación Primaria a lo largo de su trayectoria, era capaz de desarrollar una sólida competencia comunicativa intercultural.

El tercer eje en torno al cual se vertebra esta obra es la educación superior. Entre los estudios aquí recogidos, se aborda la cuestión de la formación del profesorado en materia de cultura extranjera. Se analiza el marco normativo actual, la Ley Orgánica 3/2020, de 20 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE, así como el Real Decreto 157/2022. Una vez puesto de manifiesto el conocimiento sociocultural que el alumnado debe haber adquirido al finalizar esta etapa inicial de su enseñanza obligatoria, se analizan los planes de estudio de los programas de formación del nuevo profesorado para descubrir si se está formando o

no al nuevo profesorado para ser capaz de actuar como modelo de inspiración cultural en el aula. Del mismo modo, se profundiza en las creencias de los futuros docentes de educación secundaria respecto al concepto de cultura que van a defender en el aula de lengua extranjera, a si este debe limitarse a la denominada «cultural meta» o debe incluir la reflexión sobre las culturas de los discentes, o las culturas en general, abriéndose la puerta de este modo a la conciencia intercultural crítica y a las habilidades interculturales. Asimismo, se efectúa una aproximación al concepto de material audiovisual para medir su eficacia como herramienta en el aula, y se demuestra que funciona a la hora de animar a los discentes no solo a desarrollar habilidades comunicativas en el ámbito musical, sino también a involucrarse en la conciencia intercultural y a ser receptivos a las diversas culturas docentes. Seguidamente, y en un intento por promover marcos pedagógicos que faciliten la adquisición de competencias interculturales y digitales mediante la integración de la inteligencia artificial educativa (IAE), se dedica una atención especial al uso de chatbots como artefactos en la adquisición de competencia intercultural. Para finalizar, se alerta de las limitaciones que afectan a los modelos de inteligencia artificial (IA) centrados en la lengua inglesa a la hora de representar adecuadamente otros idiomas y otras culturas. Los autores exploran, por tanto, cómo los futuros educadores pueden analizar y abordar de forma crítica el sesgo de la IA y fomentar un uso responsable de los sistemas de IA generativa.

Los editores han trabajado con denuedo para convertir este volumen, recopilación de investigaciones, experiencias y propuestas para el aula amparadas en el campo de las Ciencias Sociales, en un recurso práctico y accesible para educadores, futuros docentes de educación infantil, primaria, secundaria, educación superior y, en general, para cualquier persona interesada en mejorar la calidad de la enseñanza de lengua y cultura extranjeras en sus contextos teniendo en cuenta todos las implicaciones del concepto de la cultura.

Los editores del volumen animan al lector a que considere este volumen como una fuente de inspiración. Para ello, cada capítulo habrá de inducirle a la reflexión, al debate y al diálogo sobre cómo metamorfosear la enseñanza de lengua y cultura extranjeras en un eficaz instrumento de cambio, crecimiento y una mayor

cohesión social. Se estaría promoviendo de este modo una educación que habrá de dar respuesta a las necesidades de una sociedad en constante evolución y participar en la construcción de una Europa en consonancia con los principios y valores que propone la sostenibilidad. Asimismo, incitan a reconfigurar el papel de las instituciones educativas y del profesorado como motores en la investigación, entendida esta no simplemente como un mecanismo generador de conocimiento, sino más bien como un revulsivo para el cambio y la mejora continua de la educación.

Los y las autoras ofrecen una visión desde dentro de los retos y desafíos que el nuevo siglo está ocasionando a la educación de lengua extranjera en sus distintas etapas. Y lo hacen como deferencia hacia educadores, profesorado en formación y, en general, hacia todas aquellas personas interesadas en incorporar nuevas ideas y prácticas en sus entornos educativos más próximos.

Aunque sea de un modo implícito, se defiende desde estas páginas la teoría de que enseñar una lengua extranjera implica también mostrar su cultura asociada (Baleghizadeh y Saneie, 2013; Sun, 2013). Y tiene sentido si tenemos en cuenta que el lenguaje es un producto cultural y la cultura necesita de este para su consolidación (Claxon, 2006). Precisamente por ello, la aceptación de estas ideas ha permitido a los autores elegir desde su libertad creativa el idioma en el que ha querido transmitir sus ideas y expandir el conocimiento derivado de su investigación.

Agradecimientos: Este libro es uno de los resultados de la *Xarxa 5913: El rol de la cultura en la enseñanza-aprendizaje del inglés*, dentro del Programa de Redes ICE de Investigación en Docencia Universitaria, concedido por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, 2022-24.

Bibliografía

Attanasi, J., y Friedrich, P. (1995). Dialogic breakthrough: Catalysis and Synthesis in LifeChanging Dialogue. En Mannheim y Tedlock (ed.), *The Dialogic Emergence of Culture* (pp. 33-53). University of Illinois Press.

Baleghizadeh, S., y Saneie, M. (2013). An investigation of tensions between EFL teachers' beliefs and practices about teaching culture. *Gist: Education and Learning Research Journal*, *7*, 35-53.

Byram, M., y Parmenter, L. (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. Channel View Publications.

Claxon, Guy (2006). *Learning to learn*. TLO Ltd.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Dervin, F. (2020). Creating and combining models of Intercultural competence for teacher education/training: On the need to rethink IC frequently. In F. Dervin, R. Moloney y A. Simpson (Eds.), *Intercultural Competence in the Work of Teachers: Confronting Ideologies and Practices* (pp. 57-72). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429401022-5

Holliday, A. (2021). Linguaculture, Cultural Travel, Native-speakerism and Small Culture Formation on the Go: Working up from Instances. En R. Rubdy, R. Tupas y M. Saraceni, *Bloomsbury World Englishes, Vol. II: Ideologies* (pp. 101-113). Bloomsbury Publishing Inc.

Kubota, R. (2021). Global Englishes and teaching culture. En A. F. Selvi y B. Yazan (Eds.), *Language teacher education for global Englishes: A practical resource book* (pp. 135-143). Routledge.

Risager, K. (2005). Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching. En B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjærbeck y K. Risager (Eds.), *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones* (pp. 185-196). Roskilde Universitet.

Sun, L. (2013). Culture Teaching in Foreign Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, *3*(2), 371-375. https://doi.org/10.4304/tpls.3.2.371-375

PARTE 1

1

Contenidos culturales en la enseñanza de lenguas en educación infantil. Un análisis cualitativo de contenidos

Beatriz Cortina-Pérez
Universidad de Granada
bcortina@go.ugr.es
https://orcid.org/0000-0003-2716-1333

Ana Andugar Soto
Universidad de Alicante
ana.andugar@ua.es
https://orcid.org/0000-0001-7239-4641

Resumen
El aprendizaje de lenguas a escala europea se ha consolidado como una realidad en todas las etapas educativas, ya que el fomento del plurilingüismo y la interculturalidad es una de las prioridades en todos los países miembros. En la etapa de educación infantil cada vez se adelanta más el inicio del aprendizaje de lenguas distintas a la materna, por lo que es necesario que los docentes estén formados al respecto. Esta investigación pretende conocer si los futuros maestros de educación infantil en el contexto español están formados en este sentido, en concreto en cuanto a la cultura como elemento fundamental en el aprendizaje de una lengua. Para ello se analizan las guías docentes de todos los grados de educación infantil de las universidades españolas mediante un análisis documental. Los resultados indican que se incluyen contenidos vinculados con aspectos culturales, aunque no de forma mayoritaria, abarcando una destacada variedad de recursos transmisores de cultura y primando contenidos vinculados con el mundo anglosajón.

Palabras clave: educación infantil, cultura, aprendizaje lenguas, formación profesorado, cualitativo.

1.1. El aprendizaje de lenguas a edades tempranas en el ámbito europeo

La diversidad y riqueza cultural es un activo fundamental en el contexto europeo que influye de forma directa en la vida de sus ciudadanos, en especial en la educación, ya que «[...] la educación y la cultura son la clave del futuro». (p. 1), están estrechamente ligadas, y como afirman Byram y Wagner (2017) esta unión es un axioma ampliamente compartido entre los educadores de lenguas del mundo. La cohesión entre ambas hace que se difunda y respete el patrimonio cultural de las lenguas, cuestión necesaria para preservar la identidad de estas (Comisión Europea, 2017). En este ímpetu por perseguir la integración y respeto hacia todos los países miembros, el fomento del aprendizaje de lenguas adicionales constituye un hito esencial, por lo que el multilingüismo se sitúa como uno de los retos prioritarios de la Unión Europea (Consejo Europeo, 2022a), considerado como una de las competencias para el aprendizaje permanente en el Marco de Referencia Europeo (Consejo Europeo, 2018). Desde el Consejo Europeo de Barcelona (2002) ya se promulgaba el aprendizaje de dos lenguas aparte de la materna desde una edad temprana, cuestión reafirmada en las recomendaciones del Consejo Europeo de 2019, por lo que desde Europa se viene reclamando que los sistemas educativos se adapten para conseguir tal fin. En consecuencia, el aprendizaje de lenguas adicionales a edades tempranas (0-6) es una realidad en el ámbito europeo (Mourao, 2015; Prošić-Santovac y Savic, 2022), sustentada por la mayor importancia que en la actualidad tiene la etapa de educación infantil, fijando como meta una enseñanza igualitaria y de calidad desde esta temprana edad (Consejo de Europa, 2019), como muestra el gran número de iniciativas europeas, como por ejemplo «Multilingual school, European school: training of teachers for the integrated treatment of the three languages in the curriculum» en España, «CLIL, My Open Window on the World Around Me!», «The 'Guiding Activities and Methods for Teaching English to Pre-Primary Children» o el proyecto The Polyglot (Comisión Europea, 2021). Sin embargo, existen muchas diferencias entre los países miembros en cuanto a la edad de inicio del aprendizaje de estas lenguas adicionales y a las pautas seguidas (Eurydice,

2017, 2023); pero lo que sí se comparte a escala europea son los pilares en los que debe basarse dicha enseñanza, siendo la cultura uno de ellos, ya que, como se recoge en el *Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2020), la lengua y la cultura no se almacenan de forma separada en la mente, además, ayuda a la formación de la identidad tanto personal como colectiva y cada cultura brinda una visión peculiar de la vida (Eurydice, 2023). En este sentido, el Proyecto Kiitos@21stCenturyPreschools, que promueve el aprendizaje de segundas lenguas a una edad temprana, fija la cultura como uno de los principios clave en el aprendizaje de lenguas, junto a las comunicaciones, conexiones, comparaciones y comunidades (Esculcas, 2018).

1.2. La cultura en el aprendizaje de la lengua a edades tempranas

Así pues, dado que existe un latente interés por introducir el aprendizaje de lenguas adicionales en la etapa de educación infantil, sumado al hecho de que el aprendizaje de una lengua debería incluir una aproximación a su cultura, es necesario conocer cómo se refleja la cultura en dicho aprendizaje, y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es uno de los instrumentos que proporciona la base para ello. Es necesario apuntar que no existe un nivel predeterminado que pueda ser utilizado como referencia para introducir una lengua adicional en esta etapa, ya que, como ocurre en España y en otros países europeos, la legislación es escasa y poco concreta y no se fijan de forma precisa los objetivos/contenidos ni los recursos o métodos que se van a emplear (Andúgar, Cortina-Pérez y Tornel, 2019; Cortina-Pérez y Andúgar, 2021). La última actualización del Marco Común Europeo incluye como novedad el nivel pre-A1, que ya se mencionaba en la última versión de 2001, y se actualiza ahora y se plasma en un mayor número de indicadores. Alexiou y Stathopoulou (2021) realizan un análisis de este nuevo nivel pre-A1 para concluir que los indicadores incluidos pueden adecuarse a la etapa de educación infantil; eso supone un importante avance en la enseñanza de lenguas adicionales en educación infantil, al constituir un punto de partida para los do-

centes. Sin embargo, las autoras también apuntan que solo se incluyen 54 descriptores de los 84 posibles, y además añaden que hay importantes aspectos para que los que no se concretan descriptores en el nivel pre-A1, entre otros los relacionados con la competencia plurilingüe y pluricultural. Por tanto, los aspectos vinculados de forma más clara con la cultura no están delimitados en el nivel más apropiado para los aprendices de educación infantil en la versión más reciente del MCERL. Otro de los medios que permite conocer cómo abordar la cultura en el aprendizaje de lenguas es la legislación, y en este caso el real decreto más reciente sobre la etapa de educación infantil (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación infantil) sí incluye de forma explícita referencias concretas al término cultura y cuestiones relacionadas con ella, tanto en las competencias clave como en las áreas curriculares.

Por un lado, se incluyen dos competencias clave ligadas estrechamente al término *cultura*, y en concreto al aprendizaje de lenguas: la competencia plurilingüe y la competencia en conciencia y expresión culturales, como se incluye en el anexo I. Por otro lado, en dos de las tres áreas curriculares la cultura aparece como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje. El área de Comunicación y Representación de la Realidad contempla de forma clara la importancia de la cultura, en especial la competencia sobre la valoración de la riqueza lingüística del entorno, haciendo que el infante respete y valore tanto la lengua propia como la adicional, en este caso la lengua extranjera, promoviendo la conciencia sociocultural. Por consiguiente, se puede afirmar que la cultura como elemento vinculado al aprendizaje de lenguas sí aparece en la legislación vigente en el contexto español en la etapa de educación infantil y, además, de forma precisa mediante las competencias básicas y las áreas curriculares. Dado que la legislación vigente de la etapa de educación infantil sí concreta la cuestión de la cultura en el aprendizaje de esta etapa, es necesario conocer si estos elementos culturales también están presentes en la formación que reciben los futuros maestros, por lo que resulta conveniente analizar los planes de estudio de los grados de Educación Infantil de las distintas universidades españolas.

1.3. El proyecto LExEI

Esta investigación se enmarca en el proyecto LExEI (Cortina-Pérez, Andúgar y Corral-Robles, 2021, 2022; Cortina-Pérez, Corral-Robles y Andúgar, 2022), financiado por la Universidad de Granada, que parte de la idea de que los docentes no están preparados para abordar la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la etapa de educación infantil de acuerdo con diferentes investigaciones (Alstad, 2022; Comisión Europea, 2013; Edelenbos, Johnstone, y Kubanek, 2006; Enever, 2011, 2014). El proyecto LExEI consta de dos fases, una cuantitativa y otra cualitativa, que se han llevado a cabo mediante un análisis mixto, donde, en primer lugar, se recogieron las impresiones de los maestros sobre cómo debe y quién debe ser el docente que imparta inglés en educación infantil. Estos docentes consideraban, de forma mayoritaria, que era necesario la creación de un perfil docente LExEI, es decir, un maestro de educación infantil especializado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y que debía recibir formación específica (Cortina-Pérez, en prensa). Esta primera fase retroalimenta la segunda parte del proyecto, donde, de forma cualitativa, se analiza si se recibe formación LExEI en los grados de educación infantil y de qué tipo de formación se trata, es decir, qué contenidos específicos se abordan. Para ello se realizó un análisis documental donde se estudiaron los grados de Educación Infantil y se seleccionaron todas las asignaturas de las 76 universidades españolas que incluían formación LExEI. Se clasificaron los contenidos de estas según varios criterios: contenidos de corte lingüístico, psicolingüístico, didáctico y cultural. En la presente investigación se centra la atención en el análisis de los elementos culturales con el propósito de conocer si, como concreta la legislación vigente de educación infantil, los futuros docentes están bien formados. Además, el proyecto LExEI constituye uno de los antecedentes del proyecto LEyLA.

1.4. Objetivos

Se definen las preguntas de investigación como punto de partida, las cuales describen qué se pretende averiguar. En este caso, conocer si se incluye la cultura en las asignaturas obligatorias LExEI en los grados de Educación Infantil y de qué forma.

1. ¿Se incluye la cultura dentro de los contenidos de las asignaturas obligatorias de los grados de Educación Infantil que cumplan el perfil LExEI?
2. ¿Cómo se refleja ese contenido cultural?
3. ¿Cómo se clasifican las manifestaciones culturales dentro de los contenidos?
4. ¿Qué recursos se utilizan para el trabajo de la cultura?

De estas preguntas se desglosan los siguientes objetivos:

1. Conocer si se incluye el componente cultural en la formación del futuro maestro responsable de la enseñanza de lenguas adicionales en la etapa de educación infantil.
2. Definir qué manifestaciones culturales son las predominantes.
3. Analizar cómo se clasifica la cultura dentro de los contenidos de la asignatura.
4. Detallar los recursos más adecuados para la enseñanza de la cultura.

1.5. Instrumento y proceso de recogida de datos

Para alcanzar las preguntas de investigación fue necesario analizar los planes de estudios de todos los grados de Educación Infantil y Primaria de las 76 universidades españolas. Para tal fin, se optó por un análisis documental (Tight, 2019) que permitió conocer tanto la cantidad de asignaturas a escala nacional que ofertaban dicha formación como, de forma detallada, de qué tipo de contenido se trataba. A su vez, los contenidos se clasificaron de acuerdo con distintos criterios: lingüísticos, psicolingüísticos, didácticos y culturales. Toda la información fue recogida en una matriz de análisis *ad hoc* donde se incluían todos los datos necesarios para el análisis (universidad, facultad, región, comunidad bilingüe/no bilingüe, asignatura, ECTS, obligatoria/optativa y tipo de contenido). Una vez validada la matriz a través del acuerdo interjueces, se procedió a analizar la información recabada en las guías de estudio. El presente capítulo recoge el análisis de los datos relacionados con los elementos culturales. En el análisis cualitativo solo se incluyen las asignaturas obligatorias con el fin de conocer qué formación sobre cultura se

ofrece a todos los futuros maestros responsables de la enseñanza de inglés a edades tempranas. Una vez completada la matriz de análisis inicial que permite la clasificación de todas las asignaturas LExEI, los datos cualitativos (contenidos de las guías docentes) de las asignaturas que incluían cultura se analizan mediante un programa de análisis cualitativo.

1.5.1. Muestra

La muestra está compuesta por las 50 asignaturas obligatorias del grado de Educación Infantil que incluían contenidos vinculados con la cultura, de un total de 361 asignaturas LExEI, es decir, un 13,8 %. Estas asignaturas pertenecen a universidades de todo el territorio nacional, incluyendo centros públicos, privados y concertados. Se trata de un muestreo intencional en el que se «intenta localizar los casos que pueden proporcionar un máximo de información» (Alaminos-Chica y Castejón-Costa, 2006, p. 45).

1.5.2. Proceso de análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa de análisis MAXQDA, que permite la codificación de datos cualitativos. Para el análisis se estableció como punto de partida la matriz inicial con la información de todas las asignaturas en un documento Excel.

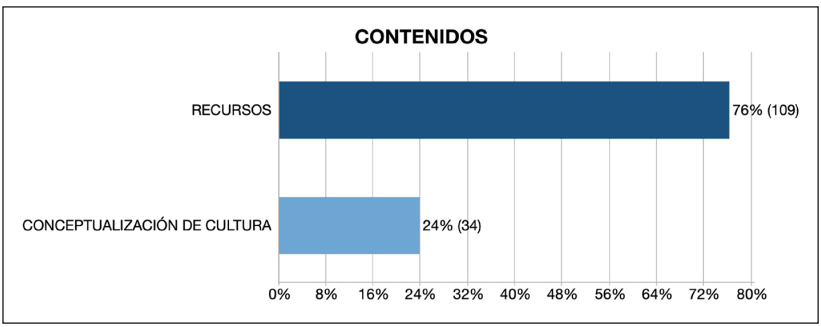
Este documento incluía el nombre de la asignatura, los contenidos, créditos, universidad, tipo de centro y comunidad autónoma. De las posibilidades de análisis que ofrece este programa se optó por la teoría fundamentada como la opción más adecuada para la codificación en este caso, ya que «desde la codificación abierta inicial, se trabaja en una interacción de recopilación de nuevos datos, análisis y redacción de memos, hasta códigos de mayor abstracción e importancia» (Rädiker y Kuckartz, 2020, p. 20). Se crearon códigos según los datos que formaban la matriz de análisis. En este caso se descubre cómo se trabajaba la cultura en las asignaturas obligatorias LExEI de los grados de Educación Infantil partiendo de los propios contenidos. En un primer momento, se realiza una codificación abierta e inductiva, al generar códigos partiendo de los datos. En las siguientes ron-

das de codificación se ordenan los códigos iniciales al surgir subcódigos. Estos códigos y subcódigos permiten elaborar una propia clasificación de cómo se aborda la cultura en las distintas asignaturas.

1.6. Resultados y discusión

De la primera parte del análisis, donde se recoge la información en la citada matriz, se puede afirmar que, de las 361 asignaturas LExEI, 121 incluyen aspectos culturales entre sus contenidos, dividiéndose entre 73 asignaturas en universidades públicas (60,3 %) y 48 en universidades privadas (39.7 %). Y de esas asignaturas que incluyen cultura entre sus contenidos 50 son obligatorias, es decir, un 41,32 %. De la primera codificación abierta e inductiva se obtienen 2 códigos principales que permiten agrupar los contenidos, como se observa en la figura 1. Por un lado, «conceptualización de cultura», donde se incluyen diversas acepciones, ya que se trata de un término muy amplio y con muchos matices; y, por otro lado, recursos, ya que, en la etapa de educación infantil, como veremos *a posteriori*, hay muchos materiales educativos que son transmisores de cultura.

Figura 1.1. Clasificación de contenidos relacionados con elementos culturales en las asignaturas LExEI.



Fuente: Elaboración propia.

De los dos códigos principales, el más recurrente es el de «recursos». Con un 76 %, es sin duda el más presente en las guías docentes, ya que, dada su versatilidad, estos ayudan a trabajar

multitud de aspectos importantes en el aprendizaje de una lengua, entre ellos la cultura. Como se aprecia en la nube de palabras (figura 2), los recursos más presentes serían los vinculados con la literatura (cuentos, literatura, *storytelling*, narración), de gran utilidad como transmisores de cultura (Ellis y Brewster, 2014; Domene-Benito y Portalés-Raga, 2022; López-Fuentes y Fernández-Fernández, 2022). Como apuntan Mair (2022) y Fernández-Fernández y López-Fuentes (2023), una de las formas más adecuadas de trabajar la cultura siguiendo el enfoque CLIL a esta temprana edad es a través de la literatura; estas últimas autoras abordan el potencial de la literatura para el desarrollo de la competencia intercultural mediante el uso de la narración y el posterior empleo de recursos que ayuden a desarrollar dicha competencia, como manualidades, realia, etc. Estos recursos se incluyen, por ejemplo, en el contenido «Estudio y análisis de la producción literaria infantil, especialmente la referida a la tradición oral (canciones, poemas, trabalenguas, juegos...)» en la UNIR. La Universidad Rey Juan Carlos añade en este sentido la dramatización, otra estrategia didáctica que permite el trabajo de elementos culturales. Por último, hacen hincapié en la introducción de las TIC la Universidad del País Vasco, Extremadura o la UNIR.

Figura 1.2. Nube de palabras con respecto al subcódigo «recursos».

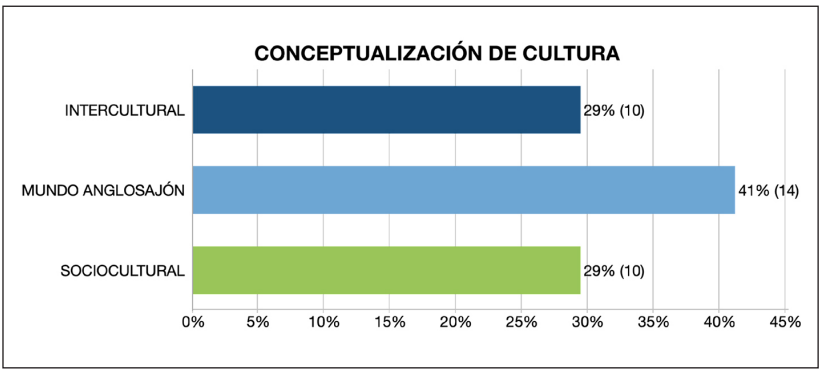
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, en la Universidad de Jaén, Granada, País Vasco o Alicante es frecuente el uso de otros recursos, como «Materiales y recursos: *flashcards*, rimas y canciones, mascotas, *storytelling*, libros de texto, recursos *online*, el rincón de inglés», presentes en numerosas asignaturas, según señala el estudio de Portiková (2015), cuyo objetivo reside en promover actitudes positivas hacia las lenguas objetivo de aprendizaje y la cultura mediante canciones, rimas, *storytelling*, etc.

Por tanto, aunque no aparezca de forma explícita la palabra *cultura* o derivado de ella en la descripción de los contenidos de la guía docente, como en el caso de «Lifelong learning language and resources: games, drawing, digital resources, storytelling, etc» en la Universidad de Extremadura, hemos considerado oportuno seleccionarlos, ya que son transmisores de cultura.

El segundo código de nivel superior, «conceptualización de cultura», se organiza según tres subcódigos.

Figura 1.3. Clasificación de los subcódigos de «conceptualización de cultura».



Fuente: Elaboración propia.

El primer subcódigo en importancia sería el de «mundo anglosajón», que supone un 41 %, siendo frecuentes los contenidos del tipo «Culture and civilization in the early ESL classroom», como en la Universidad de Extremadura, «Extensión y variedad de la lengua inglesa en el mundo: unidad y diversidad» en la Universidad de Granada o «Aspecto Cultural: Introducción al sistema educativo británico en la etapa de infantil», como se observa en la nube de palabras. Este subcódigo refleja-

ría lo que de forma tradicional se ha entendido por conocimiento de la cultura de la lengua inglesa a través de la aproximación a festividades, costumbres o el conocimiento de su sistema educativo.

Figura 1.4. Nube de palabras subcódigo «Mundo anglosajón».

Fuente: Elaboración propia.

El tercer y cuarto subcódigos más presentes en los contenidos de las asignaturas serían «sociocultural» e «intercultural» (29 % cada uno respectivamente).

Los aspectos socioculturales se aprecian en diez contenidos, y esta presencia es relevante, ya que como indica la legislación vigente para la etapa de educación infantil:

> las manifestaciones y representaciones socioculturales constituyen un marco privilegiado para la comunicación. La pluralidad de sus lenguajes invita a promover el reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre sus códigos y a desarrollar la sensibilidad hacia distintos referentes culturales, prestando una especial atención a la literatura infantil. (Real Decreto 95/2022, p. 28)

Figura 1.5. Nube de palabras subcódigo «sociocultural».

Fuente: Elaboración propia.

Este código se manifiesta en contenidos como «Enseñanza de los aspectos socioculturales en países de habla inglesa: Diferencias culturales entre países de habla inglesa» en la Universidad Alfonso X, como se puede observar en la nube de palabras. Otro ejemplo sería «Principios de adquisición del inglés en Edades Tempranas y su aplicación al aula de infantil con atención a las TIC y a los aspectos socioculturales» en la Universidad de Extremadura. Es interesante resaltar contenidos como el de la Universidad de Granada, donde, mediante el análisis del currículo abordan las cuestiones interculturales («Aspectos socioculturales en el Currículo de Lengua extranjera»).

Y, por último, el subcódigo «intercultural», que recoge los contenidos relacionados con la comprensión de una ciudadanía diversa en la que interaccionan las lenguas y culturas, ya que la comunicación intercultural ocupa un lugar central en la misión educativa con el fin de facilitar la participación de los estudiantes en el contexto intercultural que vivimos (Byram y Wagner, 2017). Como se aprecia en la nube de palabras, las asignaturas incluyen contenidos como «Las dinámicas europeas en materia de enseñanza de lenguas desde las primeras edades: la competencia plurilingüe e intercultural» en la Universidad de Vallado-

lid, o «Lengua inglesa y proyecto lingüístico de centro en un contexto de plurilingüismo» en la Universidad Autónoma de Barcelona. También son destacables «Currículum Integrado español-inglés en la etapa de infantil. Explicación de cómo desarrollar un currículum integrado español-inglés en la etapa de infantil» en la Universidad de Salamanca, o el trabajo del porfolio en la Universidad Internacional de Catalunya.

Figura 1.6. Nube de palabras del subcódigo «intercultural».

Fuente: Elaboración propia.

Estos contenidos estarían en línea con las recomendaciones europeas antes citadas, ya que las competencias intercultural y plurilingüe son dos de las prioridades que se pretende alcanzar, como se concreta en el Real Decreto 95/2022 (anexo I) al iniciarse «el contacto con lenguas y culturas distintas de la familiar, fomentando en niños y niñas las actitudes de respeto y aprecio por la diversidad lingüística y cultural, así como el interés por el enriquecimiento de su repertorio lingüístico (p. 11). En cuanto a la formación docente, la Comisión Europea (2011) sostiene que la educación lingüística a estas edades debe incluir el componente intercultural, por lo que los docentes deben poseer conocimientos relacionados con la cultura de la lengua meta, ya que una mayor conciencia y comprensión cultural puede evitar que estos desarrollen percepciones desfavorables o expectativas bajas en relación con determinados grupos de niños, como los pertenecientes

a minorías o inmigrantes, y para ello es necesario innovar en la formación que reciben al respecto, por ejemplo, mediante la movilidad. En esta línea existen programas recogidos en el informe Erasmus+ for Early Childhood Education and Care (ECEC) como «Multilingual school, European school: training of teachers for the integrated treatment of the three languages in the curriculum (Spain) o «CLIL, My Open Window on the World Around Me!» que promueve el aprendizaje de lenguas y la conciencia intercultural mediante CLIL (Comisión Europea, 2021). Es importante resaltar que estos elementos tan importantes sí se contemplan en el Marco Común Europeo, pero no en el nivel pre-A1, que, como se ha mencionado con anterioridad, es el que puede considerarse que más se ajusta a la etapa de educación infantil.

1.7. Conclusiones

Este estudio pretende conocer si la cultura como elemento vinculado al aprendizaje de una lengua está presente en la formación obligatoria que reciben los futuros maestros de educación infantil como posibles responsables de la enseñanza de inglés en esta etapa educativa. En cuanto a las preguntas de investigación, se puede afirmar que la cultura sí se incluye, aunque solo en 50 de las 121 (41,32 %) asignaturas obligatorias de los grados de Educación Infantil de las universidades españolas que imparten formación LExEI.

En relación con la pregunta acerca de cómo se clasifica la cultura en los contenidos, es necesario contemplar que existen multitud de modelos de categorización. González (2012) señala, como apuntaban Miquel y Sans (1992), que se suele distinguir entre cultura con mayúscula (historia, arte, etc.) y la cultura a secas (tradiciones, costumbres, etc.). Numerosos autores realizan distintas clasificaciones, por ejemplo, Adaskou, Britten y Fahsi (1990) hablan de la cultura estética, la sociológica, la semántica y la pragmática. Castro-Prieto habla de cultura behaviorista, cognitiva y simbolista; y Kramch (1998) habla de la capa social de la cultura, histórica y de la imaginación. De forma más reciente, Morillas (2001) entiende de cultura en términos de civilización, etnografía de la comunicación, psicosocial, cognición natural y concienciación crítico-emancipativa (citado en González, 2012); y Holló y Lázár (2000)

hablan de cultura como civilización, patrones de comportamiento y habla, y estructuras y habilidades discursivas. A la vista de los ejemplos citados de teorías que abordan la clasificación de la cultura, en este caso los datos resultantes parecen indicar que la concepción de Tomalin y Stempleski (1993), quienes se basan en el modelo de Nemetz-Robinson (1985) y consideran que el concepto de cultura está formado por productos (literatura, folclore, música, etc.), comportamiento (costumbres, hábitos, etc.) e ideas (creencias, valores, etc.), es la más aproximada. El modelo de conceptualización de cultura obtenido se centra en primer lugar en aspectos del mundo anglosajón, que se correspondería con los productos, como por ejemplo los contenidos vinculados a festivales, música o sistema educativo británico. En segundo lugar, los aspectos socioculturales e interculturales se relacionan tanto con el comportamiento como con las ideas, ya que promueven el conocimiento, valor y respeto de otras lenguas y sus culturas en todas sus dimensiones. Y en último lugar, los recursos estarían presentes de forma transversal en los tres ejes que propone Nemetz-Robinson.

Así pues, a la vista de los datos obtenidos sería recomendable una reflexión sobre si el modelo de cultura que se incluye en las asignaturas obligatorias que cursan los futuros maestros de educación infantil es el más adecuado y de qué forma podría incrementarse la presencia de contenidos culturales; ya que, como recomiendan Beacco *et al.* (2016) y el Consejo de Europa (2019), la formación y cualificación de los docentes debe ir en torno a cinco componentes clave del marco de calidad de educación infantil: saber didáctico, lingüístico, psicolingüístico, literario y cultural; y desde el Consejo se insta a que la formación inicial y continua del profesorado se base en enfoques que promuevan una educación plurilingüe e intercultural inclusiva y se prepare a los docentes para implementar estos aspectos en los planes de estudio; además, se anima a las universidades a que se investigue en aras de apoyar la comprensión internacional del plurilingüismo y el diálogo intercultural en todos los niveles educativos (Consejo Europeo, 2022b).

Agradecimientos
Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i LEyLA (Ref. PID2021-123055NB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.130 39/501100011033 y por «FEDER: Una manera de hacer Europa».

1.8. Bibliografía

Adaskou, K., Britten, D., y Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, *44*(1), 3-10.

Alaminos-Chica, A., y Castejón Costa, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. Ice/vicerrectorado de calidad y armonización europea*. Universidad de Alicante.

Alexiou, T., y Stathopoulou, M. (2021). The Pre-A1 Level in the Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 11*(1), 11-29.

Andúgar, A., Cortina-Pérez, B., y Tornel, M. (2019). Tratamiento de la lengua extranjera en educación infantil en las distintas comunidades autónomas españolas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *23*(1), 467-487. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9163

Alstad, G. T. (2022). Preparing Teachers for Early Language Education. En M. Schwartz (Ed.), *Handbook of Early Language Education* (pp. 585-612). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_22-1

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli, M., Goullier, F., y Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Consejo de Europa.

Byram, M., y Wagner, M. (2017). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 40-15.

Comisión Europea (2011). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020)*.

Comisión Europea (2013). The European Survey on Language Competences: School-internal and external factors in language learning. Publications Office of the European Union. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/29428/1/lbna26078enn.pdf

Comisión Europea (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Reforzar la identidad europea mediante la educación y la cultura: Contribución de la Comisión Europea a la reunión de dirigentes en Gotemburgo el 17 de noviembre de 2017*.

Consejo Europeo de Barcelona (2002). Conclusiones de la Presidencia Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf

Consejo Europeo (2002). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press.

Consejo Europeo (2019). *Council recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Official Journal of the European Union

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Comisión Europea (2021). *Erasmus+ and Early Childhood. Education and Care (ECEC). Project results and analysis.* Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture.

Consejo Europeo (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors.* Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department

Consejo Europeo (2022a). *Council recommendation of 28 November 2022 on pathways to school success and replacing the Council recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving.* Official Journal of the European Union.

Consejo Europeo (2022b). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Consejo de Europa.

Cortina-Pérez, B., y Andúgar, A. (2021). Teaching EFL at Spanish Preschools: A comparative analysis from two different teachers' perspectives. *Research papers in Language Teaching and Learning, (11)*1, 30-52.

Cortina-Pérez, B., Andúgar, A., y Corral-Robles, S. (2022). En busca de un nuevo perfil para el docente de lenguas extranjeras en Educación Infantil. El Proyecto LExEI. En J. R. Guijarro-Ojeda y R. Ruiz-Cecilia (Eds.), *Investigación e innovación en lengua extranjera: Una perspectiva global* (pp. 1195-2015). Tirant Humanidades.

Cortina-Pérez, B., Andúgar, A., y Corral-Robles, S. (2021). Difundiendo el proyecto «Hacia un nuevo perfil docente: El maestro de lenguas extranjeras para la educación infantil (LEXEI)». En F. J. Blanco y M. J. Aznar (Eds.), *Nuevas tendencias en investigación la transferencia de conocimiento de la Universidad a la sociedad* (pp. 35-46). Aranzadi.

Cortina-Pérez, B., Corral-Robles, S., y Andúgar, A. (2022). *Bridging the gap between foreign language and early childhood teacher education: A*

quantitative and qualitative analysis of teacher knowledge base. Porta Linguarum, monográfico, 43-63.

Domene-Benito, R., y Portalés-Raga, M. (2022). My museum: A cultural and artistic. Responsible study through silent. Picturebooks. En B. Cortina, A. Andúgar, A. Cofiño-Martínez, S. Corral, N. Martínez y A. Otto (Eds.), *Addressing future challenges in early language learning and multilingual education* (pp. 295-302). Dykinson.

Edelenbos, P., Johnstone, R., y Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe, published research, good practice and main principles*. http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/2007/young_en.pdf

Ellis, G., y Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.

Enever, J. (2011). *ELLiE. Early language learning in Europe*. British Council.

Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal, 68*(3), 231-242. https://doi.org/10.1093/elt/cct079

Esculcas, S. (2018). Handbook guidelines for educators. Kiitos@21st century Preschools.

Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Publicaciones de la Oficina de la Unión Europea.

Eurydice (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Publicaciones de la Oficina de la Unión Europea.

Fernández-Fernández, R., y López-Fuentes, A. V. (2023). Promoting Intercultural Competence Through Children's Literature. En A. Otto, B. Cortina-Pérez (Eds.), *Handbook of CLIL in Pre-primary Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer.

Gail, E., y Brewster, J. (2014). *Tell it Again: The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers.* British Council.

González, C. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética*, 10, 84-108.

Holló, D., y Lázár, I. (2000). Taking the Bull in the China Shop by the Horns / Teaching Culture through Language. *Folio, 6*(1), 4-8.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE núm. 28, de 02 de febrero de 2022.

López-Fuentes, A. V., y Fernández-Fernández, R. (2022). The untapped potential of picture books for creating pluricultural spaces in the CLIL pre-primary classroom. En B. Cortina, A. Andúgar, A. Cofiño-Martínez, S. Corral, N. Martínez y A. Otto (Eds.), *Addressing future challenges in early language learning and multilingual education* (pp. 259-266). Dykinson.

Mair, O. (2022). Content and Language Integrated Learning in European Preschools. En M. Schwartz (Ed.), *Handbook of Early Language Education* (pp. 475-508). Springer.

Miquel, L., y Neus S. (1992). El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa.

Mourão, S. (2015). English in Pre-primary: The challenge of getting it right. En J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12-year-olds* (pp. 51-70). Bloomsbury.

Nemetz-Robinson, G. L. (1985). *Cross-Cultural Understanding, Processes and Approaches for Foreign Language and Bilingual Educators*. Prentice Hall.

Portiková, Z. (2015). Pre-primary second language education in Slovakia and the role of teacher training programmes. En S. Mourão y M. Lourenco (Eds.), *Early years second language education: International perspectives on theory and practice* (pp. 177-188). Routledge.

Prošić-Santovac, D., y Savić, V. (2022). English as a foreign language in early language education. En M. Schwartz (Ed.), *Handbook of Early Language Education* (449-474). Springer.

Rädiker, S., y Kuckartz, U. (2020). Análisis de Datos Cualitativos con MAXQDA. Texto, Audio, Vídeo. Maxqda Press.

Tight, M. (2019). *Documentary research in the social sciences*. Sage.

Tomalin, B., y Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford University Press.

Anexo I

Resumen de aspectos culturales incluidos en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Sección curricular	Descripción
Competencias clave	
Competencia en comunicación lingüística	En educación infantil se potencian intercambios comunicativos respetuosos con otros niños y niñas y con las personas adultas, a los que se dota de intencionalidad y contenidos progresivamente elaborados a partir de conocimientos, destrezas y actitudes que se vayan adquiriendo. Con ello se favorecerá la aparición de expresiones de creciente complejidad y corrección sobre necesidades, vivencias, emociones y sentimientos propios y de los demás. Además, la oralidad tiene un papel destacado en esta etapa no solo por ser el principal instrumento para la comunicación, la expresión y la regulación de la conducta, sino también porque es el vehículo principal que permite a niños y niñas disfrutar de un primer acercamiento a la cultura literaria a través de las rimas, retahílas, adivinanzas y cuentos, que enriquecerán su bagaje sociocultural y lingüístico desde el respeto de la diversidad. (p. 11)
Competencia plurilingüe	En esta etapa, se inicia el contacto con lenguas y culturas distintas de la familiar, fomentando en niños y niñas las actitudes de respeto y aprecio por la diversidad lingüística y cultural, así como el interés por el enriquecimiento de su repertorio lingüístico. Se promueven de este modo el diálogo y la convivencia democrática (p. 11)
Competencia en conciencia y expresión culturales	Para que los y las niñas construyan y enriquezcan su identidad, se fomenta en esta etapa la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de diversos lenguajes y distintas formas artísticas. Asimismo, se promueve el desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad a través de un primer acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas (p. 13)
Áreas curriculares	
Área 1. Crecimiento en armonía	La diversidad étnica y cultural posibilita el acceso de niños y niñas a los diversos usos y costumbres sociales desde una perspectiva abierta e integradora que les permite conocer las diversas manifestaciones culturales presentes en la sociedad y generar así actitudes de aceptación, respeto y aprecio. Competencias específicas. El reconocimiento y aprecio hacia la pluralidad sociocultural del aula se debe fomentar mediante actividades y juegos que pongan en valor las distintas costumbres y tradiciones y favorezcan la comunicación asertiva de las necesidades propias y la escucha activa de las de los otros en procesos coeducativos y cooperativos (p. 15)

Área 3. Comunicación y representación de la realidad	Las competencias específicas del área se relacionan con la capacidad de comunicarse de forma eficaz con otras personas de manera respetuosa, ética, adecuada y creativa. Por un lado, se aborda una perspectiva comunicativa y, por el otro, se persigue un enfoque interactivo en un contexto plurilingüe e intercultural (p. 25) 5. Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural. La riqueza plurilingüe del aula –y, en su caso, el aprendizaje de lenguas extranjeras– se convierte en un elemento de particular importancia, ya que favorece la exposición a lenguas distintas de la familiar de cada niño o niña, así como una aproximación a ellas a través de interacciones y actividades lúdicas. A partir de ello, surge la necesidad de educar en el respeto y la valoración del bagaje lingüístico y sociocultural propio y ajeno, entendiendo la pluralidad lingüística y dialectal como un elemento enriquecedor que proporciona las claves para una mayor y mejor comprensión del mundo. También las manifestaciones y representaciones socioculturales constituyen un marco privilegiado para la comunicación. La pluralidad de sus lenguajes invita a promover el reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre sus códigos y a desarrollar la sensibilidad hacia distintos referentes culturales, prestando una especial atención a la literatura infantil. De todo ello se espera que surja un diálogo lleno de matices entre las diferentes lenguas y manifestaciones culturales que generará un amplio abanico de conocimientos implícitos. En ese proceso, las palabras actuarán como nexo desde el que enriquecer el bagaje cultural y desarrollar la sensibilidad y la creatividad, ofreciendo a la infancia, simultáneamente, la llave de acceso a una ciudadania crítica, solidaria, igualitaria y compromido con la sociedad (p. 28).

2

Las *nursery rhymes* y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación infantil

María Encarnación Carrillo-García
Universidad de Murcia
mariaencarnacion.carrillo@um.es
https://orcid.org/0000-0002-8741-8412

Resumen
Este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis del término *competencia comunicativa intercultural* y su fomento en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la etapa de educación infantil (0-6 años), donde no solo se enseña una lengua, sino que además se trabajan contenidos culturales relacionados con dicha lengua. Para ello se propone el uso de las *nursery rhymes*, rimas infantiles de la tradición oral anglosajona, las cuales serán analizadas con un diagrama matricial en L, una herramienta de análisis que permitirá identificar sus características principales, para finalmente seleccionar las más adecuadas para el aula de inglés en infantil.

Palabras clave: Poesía, inglés, lengua extranjera, educación intercultural, educación de la primera infancia

2.1. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula de inglés como lengua extranjera en educación infantil

Según Carrillo-García (2011), el Marco de Referencia Europeo pretende dar respuesta a las necesidades sociales del mundo en que vivimos, donde las lenguas y las culturas conforman una

realidad indisoluble. Los programas surgidos hace décadas para incentivar el conocimiento de las lenguas y las culturas de los distintos países que conforman la Unión Europea han dado ya su fruto, la movilidad es un hecho cotidiano en la vida de los jóvenes, y la necesidad del conocimiento de otras lenguas y culturas ha pasado a ser esencial, por lo que tener la capacidad de comunicarse en una lengua y hacerlo según el contexto sociocultural en el que se habla se ha convertido en un objetivo educativo cuando se enseña una lengua extranjera (Garcés-Manzanera y Carrillo-García, 2023; Sánchez-Sánchez y Encabo-Fernández, 2023).

De acuerdo con Carrillo-García (2011), los autores Habermas (1970), Hymes (1995), Jakobovits (1970), Canale (1995) y Widdowson (1989) apuntaban la necesidad de tener en cuenta los rasgos socioculturales, necesarios para la adquisición de la lengua en el uso, que hicieran de la competencia comunicativa una capacidad útil en la práctica y no un saber lingüístico ideal y aislado del contexto. En este sentido, Byram (1997, 2004) especifica que la competencia comunicativa intercultural es una forma más completa de competencia comunicativa, pues la persona que domina una lengua debe aunar el conocimiento lingüístico y la capacidad de uso de la lengua en un contexto cultural determinado. Por ejemplo, según Bedrella (2004), en los textos literarios pueden aparecer representados lo que significa ser un niño o una niña, un hombre o una mujer, así como otras experiencias propias de esa cultura, aspectos significativos para el alumnado que aprende una lengua en edades tempranas. A este respecto, en cuanto a las *nursery rhymes* como manifestación de una cultura, Cancelas-Ouviña (2018, 2004) concluye en su estudio que las retahílas o *nursery rhymes* de tradición oral tienen un carácter unificador para todos los miembros de los países de habla inglesa, pues ahondan en el imaginario del conjunto de la sociedad formando parte del sustrato del que se nutre el subconsciente de las personas del mundo anglosajón.

Por otro lado, con el objetivo de convertir la enseñanza de las lenguas extranjeras en una experiencia global y holística a través del conjunto que representan el tándem realidad lingüística y realidad cultural, cabe destacar que el carácter auténtico de la literatura la convierte en un recurso de indiscutible valor dentro de un enfoque comunicativo, donde se pretende que el alumna-

do adquiera los conocimientos lingüísticos y tenga la capacidad de utilizarlos en el contexto apropiado. A veces, los diferentes materiales diseñados expresamente para el aula de lenguas extranjeras presentan situaciones y textos alejados de la realidad, que ofrecen una información sesgada, desvirtuada o desactualizada acerca de la cultura foránea y que el uso de un material de carácter auténtico como la literatura, en este caso las *nursery rhymes*, puede suplir esta carencia (Carrillo-García, 2011). En relación con la utilización de materiales auténticos, además, Rixon (2004) apunta que en ellos el lenguaje es genuino, por lo que es un tipo de recurso que ayuda a crear contextos de aprendizaje cargados de autenticidad que otros materiales no aportan.

Rodríguez (1997) hace una revisión de los recursos para enseñar inglés como lengua extranjera, y se refiere a las *nursery rhymes* como el recurso que puede ayudar a alcanzar los objetivos lingüísticos, motivacionales y afectivos en el área de la enseñanza de la lengua. Señala las siguientes funciones educativas: función de socialización y motivación; función informativa y de transmisión de valores socioculturales y morales; funciones intelectuales, artísticas, literarias y lingüísticas; funciones que la convierten en un recurso didáctico para enseñar lengua al tiempo que ahondan, como indica, en el conocimiento sociocultural del país en el que se habla. Por ejemplo, existen rimas que giran en torno a las fiestas de dicha cultura como *Halloween*, *Guy Fakwes Day*, *Christmas*, *Valentines*, *Pancake Tuesday*, *Good Friday*, *Easter*, *April's Fool Day*, *First of May*, entre otras, muy útiles para transmitir valores culturales en edades tempranas, pues se adaptan a su etapa psicoevolutiva de manera especial, por su extensión, por la temática y por el vocabulario afín al mundo infantil.

Autores como Bassnett y Grundy (1993), Carrillo-García (2011), Collie y Slater (1987), Férez y Coyle (2020), Maley y Duff (1989), Lazar (1993), Pirrie (1987) destacan los aspectos positivos de la utilización de la poesía en el aula de lenguas extranjeras debido a que:

- Su temática conecta con el alumnado personal y afectivamente.
- Facilita la memorización del vocabulario.
- Ayuda a practicar otra lengua, dando la oportunidad al alumnado de actuar en y con la lengua extranjera, aprendiendo un poema y recitándolo, por ejemplo.

- La brevedad de los textos poéticos los convierte en un instrumento eficaz que se adapta perfectamente a la duración y estructura de una clase en segundas lenguas.
- Se puede realizar una gran variedad de actividades como *role-play*, juegos de diversa índole (*games*), rompecabezas (*jigsaw tasks*), entre otras.

Mourao y Ellis (2020); Kadam *et al* (2024); Pradhan (2024); Raiamanda, Gailea, y Utomo (2024), y Usman, Irmayani y Ningsih (2024) concluyen que el uso de las *nursery rhymes* tradicionales contribuyen al conocimiento de la cultura del país donde se habla la lengua que se aprende; a su vez, subrayan que el beneficio en otras áreas de la educación es variado:

- Permite al profesorado planificar diferentes actividades: recitarlas con gestos, completando la última palabra de una rima, parte de un verso, cantando o diciendo el verso completo.
- Son recursos familiares para el alumnado, que dan seguridad y diversión, con el simple acto de cantar o declamar canciones y rimas.
- Proporcionan una exposición significativa a la lengua inglesa.
- Facilitan la memorización de vocabulario debido a que se cantan y se pronuncian a menudo.
- Los poemas proporcionan una exposición natural al ritmo y a la acentuación de las palabras, así como al desarrollo de la competencia poética en inglés.
- Las rimas ayudan a que el alumnado vaya creando la interlengua, a hacer predicciones sobre la lengua inglesa, lo cual facilitará el proceso de lectoescritura con posterioridad en dicha lengua.
- Las rimas pueden ser minihistorias, con principio, nudo y desenlace, y por lo tanto contribuyen a construir el concepto de narrativa y la competencia literaria en lengua inglesa.
- Las *chants* pueden inventarse con facilidad por el alumnado debido a que no tienen rima, tan solo hay que marcar un ritmo con el que decir las palabras que las forman.
- Las rimas y las canciones son una evidencia de lo que el alumnado es capaz de hacer en inglés, por lo que pueden ser compartidas, recitadas y cantadas en el contexto familiar, o presentadas en un festival escolar.

- Mejoran la pronunciación del alumnado.
- Ayudan a mejorar la confianza en el aprendizaje de la lengua extranjera del alumnado en relación con sus destrezas orales.
- Ayudan a mejorar la fluidez lingüística.
- Ayudan a reducir la ansiedad que produce el aprendizaje de una lengua extranjera.

A su vez, es importante señalar que desde la neurociencia también se está investigando el beneficio de los poemas infantiles en el desarrollo integral de los y las niñas; la investigación neurocientífica llevada a cabo por Van der Klis *et al.* (2024) demuestra que el ritmo y la acentuación de las *nursery rhymes* cantadas a los niños de meses pueden predecir cómo va a ser el desarrollo del lenguaje a los dos años.

2.2. Las *nursery rhymes* como transmisoras de valores culturales en lengua inglesa. Una revisión histórica

Para comprender el valor cultural de este recurso literario es necesario que el profesorado que va a utilizarlo lo conozca con el fin de que realice una óptima selección para la enseñanza del inglés en la etapa de educación infantil. *The Cambridge Guide to Children's Books in English* de Victor Watson (2001) explica que las *nursery rhymes* o *mother goose rhymes* son antiguos poemas o canciones cortas de varios tipos, tradicionalmente dirigidas a un público infantil, que suelen tener algún tipo de juego interactivo.

- *Counting rhymes*: rimas para contar.
- Bouncing rhymes: rimas para saltar.
- Clapping rhymes: rimas para jugar a las palmas.
- Lullabies: canciones de cuna.
- Ballads: baladas.
- Proverbs: refranes.
- Riddles: adivinanzas y acertijos.
- Short nonsense narratives: narraciones sin sentido breves y humorísticas.

Opie y Opie (1997) exponen que la historia de las *nursery rhymes* es compleja y no está exenta de controversia. Muchos de los poemas se refieren a antiguas rimas de tradición oral de índole medieval y renacentista que tienen un equivalente, incluso, en otras rimas europeas. Otras tantas no estaban concebidas originalmente para el público infantil, pues se refieren a hechos históricos y algunas de ellas son sátiras de baladas populares; y se tiene constancia, incluso, de que durante los siglos XVII y XVIII se utilizaron como narraciones de tipo obsceno (Alchin, 2013).

El primer uso del término *nursery rhyme* del que se tiene constancia acontece en 1824, pero durante la centuria anterior también hubo interés por las rimas infantiles, a las que llamaban *songs* o *ditties*. La obra *Tommy Thum's Pretty Song Book* de Mary Cooper fue publicada en 1744, y durante ese siglo también se publicó *The Famous Tommy Thumb's Little Story-Book*, que contenía nueve rimas. Pero la colección más completa de rimas aparecida durante ese periodo fue *Goose's Melody, or Sonnets for the Cradle* de John Newbery, publicada en 1766. Es de relevancia subrayar que, además de las publicaciones de las que se tiene constancia en el siglo XVIII, hubo un corpus de rimas transmitidas de forma oral por las mujeres que cuidaban a los niños: madres, abuelas, tías, niñeras, etc., las cuales fueron las responsables de transmitir de forma oral de generación en generación *lullabies*, *counting rhymes*, *finger-games*, *lap-rhymes y rhyming alphabets* que podían ser inventadas, improvisadas por dichas mujeres. A finales del siglo XVIII se tiene constancia de que muchas de estas rimas eran recitadas y cantadas a los niños y niñas en combinación con otros poemas y canciones para adultos adaptados al público infantil (Watson, 2001).

A finales del siglo XIX, se publicaron varias recopilaciones, en concreto destacamos: *Nursery Rhymes from the Royal Collections* de J. G. Rusher en Banbury, en el Reino Unido, *Popular Rhymes of Scotland* de Robert Chambers en 1826 y *Mother Goose's Melodies*, publicado en Massachusetts, Estados Unidos, en 1833. A mediados del siglo XIX, las *nursery rhymes* estaban reconocidas como literatura infantil tradicional. En 1881, Edmund Evans, un editor que había desarrollado técnicas de impresión en color económicas, publicó *Mother Goose or the Old Nursery Rhymes* de Kate Greenaway, ilustrado por Randolph Caldecott (Kelsy, 2016).

A su vez, se ha asociado tradicionalmente las *nursery rhymes* con música, y muchas de las colecciones publicadas incluyen la

melodía en forma de partitura con la que se pueden cantar. Algunas de las obras pioneras en fusionar poesía y música fueron: *National Nursery Rhymes Set to Music*, publicado por J. W. Elliott e ilustrado por Dalziel Brothers; *The Baby's Opera* de Walter Crane, en 1877, contiene *nursery rhymes*, ilustraciones y las partituras de la melodía; y más recientemente, en 1965, *Lullabies and Night Songs*, ilustrado por Maurice Sendak. La tradición de publicar las *nursery rhymes* con ilustraciones y música ha continuado hasta la actualidad (Immel, 1994).

A lo largo del tiempo se han elaborado antologías de *nursery rhymes* ilustradas por autoras y autores como Helen Oxenbury, Nicola Bayley, Ian Beck, Michael Foreman y Raymond Briggs. Una de las más completas, que contiene más de 300 rimas, es *The Real Mother Goose*, ilustrada con dibujos de la tradición *art nouveau* por Blanche Fisher Wright, y publicada en 1916; también es interesante la obra *Lavender's Blue* de Katheen Lines, ilustrada por Harold Jones en 1954; o la recopilación *Little Songs of Long Ago*: *More old Nursery Rhymes*, ilustrada por H. Willebeek Le Mair y musicalizada con las partituras originales de Alfred Moffat (Watson, 2001). Es interesante destacar que muchas de estas antologías están libres de derechos de autor y se pueden encontrar en la web del Proyecto Gutenberg.[1]

Debido a la importancia que las *nursery rhymes* obtuvieron, en 1842 se constata la publicación de la primera investigación que estudia la evolución histórica de este tipo de literatura tradicional y que quedó recogida en la obra *The Nursery Rhymes of England* de James Orchard Halliwell. En 1849, Halliwell publicó un segundo trabajo titulado *Popular Rhymes and Nursery Tales*. Finalmente, se puede considerar que una de las obras más completas sobre *nursery rhymes* fue publicada por Iona y Peter Opie con el título *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes* (1997), y reúne información sobre más de 500 rimas, su origen y evolución. Una obra para tener en cuenta en la formación del profesorado de inglés como lengua extranjera, pues para transmitir los valores culturales que una lengua tiene impregnados es fundamental conocer los recursos literarios; en este caso, el conocimiento de las *nursery rhymes* ayudará al profesorado a seleccionarlos bien.

Toda esta riqueza cultural queda recogida en la tradición literaria de los países, de manera que puede ser utilizada como re-

1. Web del Proyecto Gutenberg: https://www.gutenberg.org/browse/languages/es

curso educativo. Autores como De Mello *et al.* (2022); Millán (2016); Pourkalhor y Tavakoli (2017) subrayan la importancia de utilizar las *nursery rhymes* en el aula de lenguas extranjeras debido a que mediante ellas se enseña la lengua objeto de estudio y la cultura del país donde se habla dicha lengua, puesto que forma parte de la literatura de transmisión oral de los países transmitida de generación a generación a través de los siglos.

Achaeva, Pospelova y Subbotina (2017) inciden en el valor cultural de las *nursery rhymes* y señalan que una lengua extranjera no es solo un medio de comunicación, sino también una poderosa herramienta para conocer la cultura mundial, las culturas nacionales y las subculturas sociales de los pueblos de los países de la lengua estudiada. Çağaç (2018) explica que los niños que tienen la oportunidad de aprender una lengua extranjera a la vez que cultivan patrones culturales como la literatura, la música o las artes ven enriquecida su experiencia de aprendizaje de manera significativa gracias a la exposición a otras culturas, por lo que aconseja introducir una segunda lengua como si fuera la materna mediante poemas, canciones y juegos infantiles. De esta manera, la experiencia permite al alumnado, incluso, alcanzar una comprensión mucho más profunda de su propia cultura. Por tanto, podemos considerar el aprendizaje de idiomas una herramienta útil para adaptarse a una nueva cultura y a una sociedad, así como que aprender una lengua significa aprender una nueva cultura. A este respecto, Róg (2015) señala la importancia de fomentar la diversidad cultural en educación y asegura que las clases de lengua extranjera son el contexto más natural para introducir el concepto de cultura y diversidad cultural, promoviendo a la vez la tolerancia y la armonía entre las personas de otros países.

2.3. Selección de *nursery rhymes* para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Sukrisno, Wahyuningsih y Hum (2018) y Mejzini (2016) explican que las *nursey rhymes* son recursos literarios que pueden ser

utilizados en el aula de inglés para que el alumnado desarrolle las destrezas lingüísticas orales y escritas: escuchar y hablar, leer y escribir, con lo cual, además de aprender el vocabulario, mejora la motivación y crea un ambiente de aula positivo y relajado.

Taçi (2018) destaca que las *nursery rhymes* son especialmente adecuadas para emplearlas como recurso en el aula de educación infantil y que ello se debe a que su brevedad y su vocabulario sencillo las hace muy útiles para estas edades. Asimismo, subraya que los temas que tratan están relacionados de forma directa con el mundo infantil: la familia, los animales, la comida, los colores, el tiempo, etc., por lo que son muy significativas para este alumnado. A su vez, favorecen el aprendizaje mediante la repetición de la rima; así, palabra a palabra y frase a frase se aprenden vocabulario y expresiones de uso común. Hery y Arshad (2020) coinciden con Taçi (2018) en cuanto a que el aprendizaje del vocabulario se ve favorecido de manera significativa a través de las *nursery rhymes*, pues, basándose en las teorías de Ausubel, Vygotsky y Krashen, diseñan una investigación para demostrar que favorecen el aprendizaje del vocabulario, por lo que proponen su uso en el aprendizaje de lenguas extranjeras debido a su efectividad.

Paricio (2014) concluye que, a la hora de fomentar la competencia comunicativa intercultural, el profesorado realizará una labor de mediación profesional entre culturas, y para ello debe tener como objetivo que el alumnado de lenguas extranjeras adquiera tanto la competencia lingüística como intercultural, así como puntos de vista, valores y comportamientos diferentes de otras culturas, para lo cual el alumnado tendrá que reflexionar sobre la relación entre su propia cultura y la de los demás, fomentando de esta manera el interés y la curiosidad por la alteridad.

Es conveniente señalar la necesidad de saber seleccionar la rima adecuada para la etapa de infantil, que debe ser sencilla en cuanto a contenido conceptual y vocabulario, pues se debe adaptar a la edad del alumnado y a sus características psicoevolutivas. Esto es importante tenerlo en cuenta debido a que algunas de estas rimas tienen contenidos no muy afines al concepto de niño o niña de hoy día, que difiere del que se tenía hace siglos cuando estos poemas fueron creados. Un ejemplo de *nursery rhyme* no adecuada para utilizar en el contexto educativo de la educación

infantil hoy día debido a su carácter sexista, y que podemos encontrar en la compilación de Opie y Opie (1997), podría ser:

Tom, Tom, of Islington
Married a wife on Sunday,
Brought her home on Monday,
Bought a stick on Tuesday,
Beat her well on Wednesday,
Sick was she on Friday,
Glad was Tom on Saturday night
To bury his wife on Sunday.

Esta rima es una representación de la cultura de la época en la que fue creada y reproducida. Por ello, con el fin de hacer una correcta selección de rimas que se ajusten a la edad del alumnado de educación infantil, contribuyan a conseguir los objetivos lingüísticos y culturales y se fomente con ellas la competencia comunicativa intercultural, se propone analizar, a modo de ejemplo, el siguiente conjunto de rimas: *Five Little Pumpkins*, *Valentine*, *Good Friday*, *Easter*, *April's Fool Day*, *First of May*; las cuales se exponen en la siguiente tabla (tabla 2.1):

Tabla 2.1. Recopilación de nursery rhymes para analizar.

TÍTULO DE RIMA	TEXTO DE LA RIMA
Halloween	*Five little pumpkins sitting on a gate.* The first one said, «Oh, my, it's getting late» The second one said, «There are witches in the air». The third one said, «But we don't care» The fourth one said, «Let's run, let's run!». The fifth one said, «Isn't Halloween fun?». Then Woooooo went the wind And out went the lights. And five little pumpkins rolled out of sight.
Christmas	*Father Christmas,* Father Christmas, He got stuck, He got stuck, Coming down the chimney, Coming down the chimney, What bad luck! What bad luck!

Valentine	*Valentine, Valentine,* Gooshy, gooshy, gooooo. Valentine, Valentine Always saying I love youuu!
Pancake Day	*Tippety, tippety tin,* Give me a pancake and I will come in. Tippety, tippety toe, Give me a pancake and I will go.
Good Friday	*We all call it Good Friday* It was really good for the sinner Death won round one But on Sunday, we crown the winner.
Easter	*I saw a rabbit.* I said hello. He didn't stop. He went down a hole.
April's Fool Day	*The maple syrup's full of ants.* A mouse is creeping on the shelf. Is that a spider on your back? I ate the whole pie by myself. The kitchen sink just overflowed. A flash flood washed away the school... I threw your blanket in the trash I never lie... April Fool! (By Myra Cohn Livingston)
First of May	*May's month of happy sounds,* The hum of buzzing bees. The chirp of little baby birds, And the song of a gentle breeze.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mourao y Ellis (2020) y Opie y Opie (1997).

La herramienta de análisis que proponemos será un diagrama matricial tipo L (Barrio, Fraile y Monzón, 1997; Gutiérrez, 2010), utilizado en los procesos de mejora de la calidad, que tiene como objetivo enfrentar dos conjuntos de ideas para examinar sus correlaciones y así identificar sus características. Por ello, con el objetivo de analizar de forma descriptiva el tipo de *nursery rhyme* que hay que utilizar y facilitar su conocimiento a través de sus características, y, teniendo en cuenta la definición que hemos hecho de ellas en sus diferentes categorías, se realiza el pertinente análisis con el fin de identificar las rimas más adecuadas para utilizar en educación infantil (tabla 2.2).

Tabla 2.2. Diagrama matricial para el análisis de las *nursery rhymes* recopiladas.

	TIPO (*Counting rhymes, Bouncing rhymes, Clapping rhymes Lullabies, Ballads Proverbs*, Riddles)	**RESPETA LA ALTERIDAD** (género, diferente nacionalidad, etc.) (Sí/No)	**VOCABULARIO** (enumerar)	**ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS** (enumerar)	**EXTENSIÓN ADECUADA A LA EDAD** (número de versos, que no tenga un número de versos excesivo)	**TEMÁTICA ADECUADA A LA EDAD DE INFANTIL** (Sí/No)	**VALORES CULTURALES** (fiestas, hecho histórico, periodo de una vida...)	**REFERIDAS A FIESTAS LAICAS/ RELIGIOSAS** (laica/religiosa)
Five Little pumpkins	*Ballad*	Sí	*Números cardinales, pumpkin, witches, fun, run*	*Getting late, don't care, let's run.*	9 versos	Sí	Fiesta de Halloween	Laica
Father Christmas	*Ballad*	Sí	*Father Christmas, chimney, luck, stuck*	*He got stuck, coming down the chimney, what bad luck.*	8 versos	Sí	Navidad	Religiosa
Valentine	*Ballad*	Sí	*Valentine, always, love*	*I love you*	4 versos	Sí	San Valentín	Religiosa
Good Friday	*Ballad*	Sí	*Friday, Sunday, sinner, winner, crown*	*We crown the winner, good for the sinner.*	4 versos	No	Semana Santa	Religiosa
Easter	*Ballad*	Sí	*Rabbit, hello, hole, stop*	*I saw a rabbit, I say hello, he did't stop, he went down a hole.*	4 versos	Sí	Semana Santa	Religiosa

April's Fool Day	*Ballad*	Sí	*Syrup, ants, mouse, spider, pie, kitchen, school*	*I never lie, I ate the whole pie by myself.*	8 versos	Sí	Primer día de abril, Día de los Inocentes	Laica
First of May	*Ballad*	SÍ	*May, month, bee, breeze, baby birds*	*The hum of buzzing bees,* the chirp of little baby birds.	4 versos	Sí	Primero de mayo	Laica

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos extraídos de cada una de las siete rimas analizadas, a excepción de una que trata un tema no afín al mundo de la educación infantil (la titulada *Good Friday*) todas las demás cumplen los parámetros para ser utilizadas en el aula de inglés en esta etapa educativa y fomentar la competencia comunicativa intercultural porque tienen un vocabulario y unas estructuras lingüísticas asequibles y significativas para este alumnado; su extensión no es excesiva, pues no superan los nueve versos, por lo que será más fácil memorizarlas. Además, con ellas se pueden tratar diversas festividades de los países de habla anglosajona; en consecuencia, se trabajan los contenidos culturales vinculados a la lengua.

2.4. Conclusión

Fomentar la competencia comunicativa intercultural entre el alumnado de inglés de educación infantil es un objetivo abarcable que el profesorado de lengua extranjera puede establecer a través de recursos literarios de tradición anglosajona, como las rimas de tradición oral denominadas *nursery rhymes*, debido a que son recursos auténticos, existentes en la vida real de los hablantes de lengua inglesa, utilizados durante siglos para enseñar y entretener a los y las niñas nativas de la lengua inglesa. Por ello, estas rimas están impregnadas de contenidos culturales que

se transmiten recitándolas y dramatizándolas, así como realizando actividades con el vocabulario y expresiones contenidos en ellas, como juegos de índole variada que favorezcan su práctica.

2.5. Bibliografía

Achaeva, M. S., Pospelova, N. V., y Subbotina, N. S. (2017). Language education new moves. *QUID: Investigación, Ciencia y Tecnología* (1), 1801-1805. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6158800

Alchin, L. K. (2013). *The secret history of nursery rhymes*. Babyseen Ltd.

Barrio, J. F. V., Fraile, F. G., y Monzón, M. T. (1997). *Las siete nuevas herramientas para la mejora de la calidad*. FC Editorial.

Bassnett, S., y Grundy, P. (1993). *Language through literature: Creative language teaching through literature*. Longman.

Bedrella, L. (2004). Literary texts. En M. Byram (Coord.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 375-382). Routledge.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Multilingual Matters.

Byram, M. (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.), *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Edelsa.

Cancelas-Ouviña, L. P. (2018). Propuesta metodológica para el estudio de la presencia del folclore infantil en obras literarias. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, *17*(3), 55-67. Recuperado de https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1762

Cancelas-Ouviña, L. P. (2004). «Nursery rhymes» vs.«Fairy tales»: La victoria de la lírica infantil de tradición oral en el mundo anglosajón. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANILIJ*, (2), 37-46. Recuperado de http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/JournalAILIJ_2004_no.2_compressed.pdf

Carrillo-García, M. E. (2011). *Roald Dahl y la literatura infantil y juvenil en la didáctica de las lenguas: Una propuesta para la mejora de la competencia literaria en el aula* [Tesis doctoral. Universidad de Murcia]. Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/19892?mode=full

Collie, J., y Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities.* Cambridge University Press.

Çağaç, F. G. (2018). Benefits of learning a foreign language at an early age. *Journal of International Social Research*, *11*(59). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/FatimaGimatdinova/publication/328514430_BENEFITS_OF_LEARNING_A_FOREIGN_LANGUAGE_AT_AN_EARLY_AGE/links/608493bb881fa114b42772e6/BENEFITS-OF-LEARNING-A-FOREIGN-LANGUAGE-AT-AN-EARLY-AGE.pdf

De Mello, G., Ibrahim, M. N. A., Arumugam, N., Husin, M. S., Ma'mor, N. H. O., y Dharinee, S. (2022). Nursery rhymes: Its effectiveness in teaching of English among pre-schoolers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *12*(6), 1914-1924. Recuperado de https://hrmars.com/index.php/IJARBSS/article/view/14124/Nursery-Rhymes-Its-Effectiveness-in-Teaching-of-English-among-Pre-Schoolers

Férez Mora, P. A., y Coyle, Y. (2020). Poetry for EFL: Exploring Change in Undergraduate Students' Perceptions. *Porta Linguarum*, 33. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/62829

Garces-Manzanera, A., y Carrillo-García, M. E. (Eds.). (2023). *New Approaches to the Investigation of Language Teaching and Literature*. IGI Global.

Gutierrez, H. (2010). *Calidad total y productividad.* McGraw Hill.

Habermas, J. (1970). Toward a theory of communicative competence. *Inquiry* 13, 360-375.

Hery, I. S. P. , y Arshad, I. (2020). Using nursery rhymes to enhance vocabulary among young English learners in Indonesia. *International journal of management*, *11*(9). Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3708894

Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (coord.). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Edelsa.

Immel, A. L. (1994). *Little rhymes, little jingle, little chimes: A history of nursery rhymes in English literature before Tommy Thumb's Pretty Song Book*. University of California.

Jacobovits, L. (1970). *Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of the issues.* Newbury House.

Kadam, K. S., Gokhale, N. S., Hugar, S. M., Dialani, P. K., Kohli, N., y Bhusari, B. N. (2024). Comparative Evaluation of Anxiety Levels in Children Undergoing Restorative Procedure Using No Music, Music

of Choice, and Nursery Rhymes as a Behavior Management Technique in Children between 4 and 12 Years–An In vivo Study. *Journal of the Scientific Society*, *51*(2), 239-244. Recuperado de https://journals.lww.com/jsci/fulltext/2024/51020/comparative_evaluation_of_anxiety_levels_in.21.aspx

Kelsy, A. (2016). Nursery rhymes and the history behind them. *Motifs: An International Journal of English Studies*, *2*(1), 7-27. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305643790_Nursery_Rhymes_and_the_History_Behind_Them

Kerslake, L., y Carrillo-García, M. E. (2022). Raising Environmental Awareness and Language Acquisition through Haiku. En R. L. Young (Ed.), *Literature as a Lens for Climate Change: Using Narratives to Prepare the Next* (pp. 171-193). Rowman & Littlefield.

Pradhan, M. K. (2024). The Impact of Nursery Rhymes on Enhancing Speaking Skills of Grade Three and Four Students. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *50*(7), 549-557. Recuperado de https://journalajess.com/index.php/AJESS/article/view/1486

Lazar, G. (1993). *Literature in the language teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press. Recuperado de https://journalajess.com/index.php/AJESS/article/view/1486/2890

Maley, A., y Duff, A. (1989). *The inward ear: Poetry in the class*. Cambridge University Press.

Mejzini, M. (2016). Teaching children through songs, chants and rhymes. *European Journal of English Language Teaching*. 1 (2), 104-113. Recuperado de https://oapub.org/edu/index.php/ejel/article/view/374

Millán, C. (2016). Nursery rhymes: Pieces of the children's literature puzzle in translation. *The ESSE Messenger*, *25* (1), 81-161. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305681849_Nursery_rhymes_pieces_of_the_children's_literature_puzzle_in_translation

Mourao, S., y Ellis, G. (2020). *Teaching English to Pre-Primary Children*. Delta Publishing.

Paricio Tato, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/30491

Pirrie, J. (1987). *On common ground: a programme for teaching poetry*. Hodder and Stoughton.

Pourkalhor, O., y Tavakoli, M. (2017). Nursery rhymes and language learning: Issues and pedagogical implications. *International Journal*

of English Language & Translation Studies, *5*(1), 111-116. Recuperado de https://www.eltsjournal.org/archive/value5%20issue1/14-5-1-17.pdf

Raiamanda, I., Gailea, N., y Utomo, D. W. (2024). The Use of *Nursery Rhymes* to Improve Young Learners' English Listening Skills at Primary Education. *Journal of Linguistics, Literacy, and Pedagogy*, *3*(1), 09-18.

Rodríguez Suárez, M. T. (1997). English folk literature and nursery rhymes: Authentic materials for the teaching of English as foreign language. *Bells: Barcelona English language and literature studies*, 117-128. Recuperado de https://raco.cat/index.php/Bells/article/view/102792

Róg, T. (2015). Intercultural education at a pre-school level in the context of Polish kindergarten curriculum changes. *Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE*, *8*, 179-202. https://doi.org/10.29302/jolie.2015.8.12

Sánchez-Sánchez, G. y Encabo-Fernández, E. (2023). A Study on the Intercultural Competence of English as a Foreign Language (EFL) Training Teachers: A Comparative Analysis of a Decade. En A. Garcés-Manzanera y M. E. Carrillo-García (Eds.). *New Approaches to the Investigation of Language Teaching and Literature* (pp. 1-16). IGI Global.

Sukrisno, L. A., Wahyuningsih, T. S. S, & Hum, H. (2018). Improving Listening English Process for Children by Listening *Nursery Rhymes*. *Faculty of Letters Universitas Muhammadiyah Purwokerto*, 183-187. http://repository.umy.ac.id/bitstream/handle/123456789/25916/Prosiding%20 °Cotefl%20reserved.pdf?se=#page=190

Taçi, J. (2018). Nursery rhymes and their importance in teaching English to pre-school children. *Proceedings book*, 45-49. Recuperado de http://icell.beder.edu.al/files/ICELL%204th%20proceedings%20book%202018.pdf#page=47

Usman, R., Irmayani, I., y Ningsih, N. (2024). The Use of Nursery Rhymes In Improving The Preschool Pupils' Vocabulary In Bambini School. *Journal on Education*, *6*(2), 13363-13373. Recuperado de https://jonedu.org/index.php/joe/article/view/5156

Van der Klis, A., Menn, K., Çetinçelik, M., Snijders, T., y Junge, C. (2024). Neural tracking of *nursery rhymes*: Development from infancy to early childhood and relations with vocabulary outcomes. *Youth Study Registry*. Recuperado de https://archive.org/details/osf-registrations-2bxkd-v1

Widdowson, H. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (Coord.), *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 83-90). Edelsa.

PARTE 2

3

A telecollaboration experience in the CLIL classroom to improve the cultural and linguistic competence in higher education

Copelia Mateo-Guillen
University of Alicante
copelia.mateo@gcloud.ua.es
https://orcid.org/0009-0004-5198-1950

Francisco Pradas-Esteban
CEIP Virgen de Loreto (Santa Pola)
f.pradasesteban@edu.gva.es
https://orcid.org/0009-0000-2445-4435

Abstract
The aim of this study is to improve the cultural and linguistic competence of undergraduate students through a telecollaborative project. In this respect, this chapter attempts to identify the students' prior knowledge of Education for Sustainability and make them familiar with the Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals (SDGs) through the design of a CLIL didactic proposal. Based on a quantitative methodological approach, statistical analyses were used through the implementation of pre and post questionnaires to 42 students from the University of Alicante. The results obtained show that students' prior knowledge of Education for Sustainability is low. On the other hand, after the project was implemented, the students started working with the SDGs and the 2030 Agenda had been very enriching for them as future primary school teachers. Likewise, most of them agreed that the telecollaborative experience had been beneficial to improve their cultural and linguistic competence. The implementation of this didactic proposal was perceived by students as an innovative way to carry out the lessons.

Keywords: ODS, CLIL, Telecollaboration, cultural competence, linguistic competence.

3.1. Introduction

Nowadays, the concept of Sustainable Education is considered one of the main cross-curricular topics that should be included in Primary school lessons, as the Spanish Government pledged in 2015 to accomplish the objectives established by the Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals (SDG) (Negrín & Marrero, 2021). In terms of education, according to Montero (2021), the main action-oriented plan for the integration of the Agenda 2030 and the SDGs is the application of the latest Spanish educational law (LOMLOE, 2020). Consequently, this education law intends to promote the fourth objective of the Agenda 2030, with the purpose of guarantee quality education worldwide, based on equality and integration policies, as it is considered the only possibility to achieve the rest of the objectives demanded by the United Nations (UN) (Arnaiz, 2019).

The official curriculum in higher education also contemplates the incorporation of Sustainable Education as part of some subjects. Several universities have already implemented this kind of project related to the Agenda 2030 and SDGs (García & Herranz, 2021), especially in Education degrees, as they appear to contribute towards powerful and innovative strategies for the educational context (García, Jiménez & Azcarate, 2020). Furthermore, this action plan designed by the United Nations attempts to transmit the importance of solving the current problems worldwide making use of a cultural perspective (Giammatteo & Obaya, 2018)

For example, this issue has been incorporated into the Content and Language Integrated Learning (CLIL, henceforth) subject during the academic course 2021-2022. CLIL is a dual-focus educational method that consists of teaching the content of the subject at the same time as foreign language skills are being developed, giving equal importance to both of these aspects. This methodology emphasizes the importance of the 4 °Cs Framework *(Content, Communication, Cognition and Culture)* as a basic structural background applied to plan CLIL lessons (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). It is essential to include the 4 °Cs framework in the current research, as both the linguistic (communication) and the cultural competences (culture) are involved. Therefore, as communication pretends to encourage the students to use the language and develop

their own knowledge and skills, while culture focuses on those aspects related to citizenship and personal or global understanding in terms of cultural diversity (Mateo-Guillén, Martínez-Roig & Berenguer. 2021). To improve students' foreign language proficiency, the CLIL method requires focusing on the meaning rather than on form, thus giving learners abundant language input adapted to their own levels, facilitating meaningful exchanges in interactive activities (telecollaboration projects) and supporting students during the learning process to succeed in language comprehension (Escobar, 2019).

Teaching culture through a foreign language can be interpreted as a possible means to improve students' motivation by highlighting differences among cultures, which will engage them in the learning process (Barreto, 2018). This author also suggests that students should be aware of the wide variety of English dialects that exist all over the world. In that respect, teachers should prepare them to be able to communicate with other speakers around the world, independently of their accent or costumes, as the cultural competence goal is to foster respect, tolerance and empathy among global citizens. This means that educators should evolve to apply a methodology in which culture and language merge together. So, as Karin Elizabeth Graham states (2019), teachers should transform themselves into coaches to guide the students' learning processes. According to Mary Margaret Hawkins (2018), there are six stages to consider different cultural knowledge as one's own. To achieve this goal students should be exposed to their environment for an extended period because a short one will probably not have any effect on their knowledge and beliefs.

In relation to Agenda 2030 and SDGs, it must be said that culture represents an essential role towards the achievement of their main objectives, as it requires the participation of worldwide citizens from different societies. For that reason, cultural aspects need to be met for the purpose of get closer to people (Arrellano-Velázquez, 2021). However, Agenda 2030 and SDGs also contribute to empowering culture worldwide, as both of them present a dependent relationship (Vries, 2020) in which communication also has an essential importance. All together, let us make visible themes, such as racial equality or rights in different societal contexts, among others (Cabral & Galvão, 2022).

Finally, for the purpose of fully comprehending the importance of culture in this context, it is essential to cite the following definition:

> Culture is the whole complex of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features that characterise a community, society or social group. It includes not only arts and literature, but also modes of life, the fundamental rights of the human being, value systems, traditions and beliefs. Culture encompasses the living or contemporary characteristics and values of a community as well as those that have survived from the past. (Yildirim et al., 2019, p. 10)

3.2. Telecollaboration and Sustainable Development Goals (SDGs)

The concept of telecollaboration establishes that these online forms of working are not new as they appeared around two decades ago (Barbosa & Ferreira, 2021). However, the limiting situation generated by covid-19, reduced the movement possibilities around the world, forcing people to make use of these virtual practices which allowed people to keep in touch with others living in any part of the world. To further explore the possibilities of creating real learning contexts and meaningful and real-life tasks to improve communicative competence, language teachers integrated the concept of interculturality in Second Language Learning. In this attempt, language teachers and researchers established telecollaborative projects in which individual students or entire classes could engage in activities and conversations with expert speakers in the target language (O'Dowd, 2014; Helm, 2015).

Computer-mediated Communication presents an enormous potential that has not been fully developed yet in our classrooms. In O'Rourke's (2007:42) words: «If CMC has yet to be widely adopted in the classroom, it is perhaps because the dominant pedagogical environment is not currently suited to its full exploitation». Robert O'Dowd (2014:123) defined the concept of «telecollaboration» as «the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geo-

graphically distant locations to develop their foreign language skills and cultural competence through collaborative tasks and project work». Another relevant definition of telecollaboration was proposed by Melinda Dooly (2017: 169) who defined this concept as «the process of communicating and working together with other people or groups from different locations through online or digital communication tools (e.g., computers, tablets, cell phones) to coproduce a desired work output».

In this respect, the web 2.0 offers a form of synchronous or asynchronous communication between members of different contexts and cultures that is becoming increasingly popular in the educational context. Belz (2003:2) on her part, also highlighted that telecollaboration «involves the application of global computer networks to foreign (and second) language learning and teaching in institutionalized settings» and identified the main features of second language telecollaboration by stating that it should be «institutionalized, electronically mediated cultural communication under the guidance of an expert (i.e., teacher) for the purposes of foreign language learning and the development of cultural competence» (*ibid*). Therefore, it could be considered an excellent instrument for teachers to facilitate the language learning process because it can be used as a tool to reinforce the information accessed, to provide additional materials or to offer extra support to students. Nowadays, the interest in virtual exchange has increased dramatically in recent years; it has become fundamental in promoting interculturality in foreign language teaching.

The incorporation of telecollaboration projects may be a very useful tool for the introduction of Sustainable Education in class. In relation to the Education for Sustainable Development, telecollaboration can be beneficial as it keeps students in touch with universities worldwide, favoring their sharing of best practices and their growth of critical thinking (García, 2020; Sevilla & Haba, 2016). Furthermore, working the Sustainable Development Goals (SDG) with Higher Education students benefits the development of their social and civic competence, their foreign language abilities and their cooperative learning aptitudes (Pradas-Esteban, Fernández-Molina & Mateo-Guillén, 2022).

3.3. Objectives and Research Questions

The main objectives of this study are:

1. Identify students' prior knowledge on Education for Sustainability.
2. Design a CLIL didactic proposal based on Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals (SDGs) to improve students' cultural competence and social awareness.
3. Improve students' cultural and linguistic competences through telecollaborative projects.

The research questions resulting from this study are:

1. Are students familiarized with the goals and purposes of the Agenda 2030 and Sustainable Development Goals (SDGs)?
2. Do students consider SDGs and Agenda 2030 interesting topics for their CLIL units? Does this topic selection help to improve their cultural competence, and social and citizenship awareness?
3. Do students consider telecollaborative projects to be effective environments to improve their cultural and linguistic competences?

3.4. Method

Prior to the development of the CLIL units, quantitative data collection strategies were implemented to obtain numerical proportions on the participants' relationship with Education for Sustainability, Culture and Telecollaborative projects by implementing a pre and a post test. After the distribution of the pre-test, the final project of the course was presented to CLIL students to be carried out in groups of two to four people. This project, as mentioned above, was strictly related to the importance of Education for Sustainability in the field of Primary Education. The students had to select a year of this educational stage, as well as one of the Sustainable Development Goals (SDGs) proposed by the United Nations Environment Programme (UNEP) (https://www.unep.org/). Then, they related their goal with one of the subjects of

the official primary education curriculum, creating a CLIL unit, in which, in addition to working on these contents, English would be the vehicular language of the classroom.

On the other hand, parallel to the development period of the CLIL units on Agenda 2030 and SDGs, a telecollaboration project was implemented with CLIL students from the University of Alicante and the University of Castilla-La Mancha (UCLM). In this project, the development of the students' cultural competence was promoted, where they worked on Education for Sustainability with students from other universities through the interaction offered by virtual exchanges. The telecollaborative exchanges that took place between CLIL students from both universities took place during four two-hour sessions and allowed them to appreciate the value of cultural exchanges and communication in a virtual environment. It should be noted that the interactive activities always took place between the same working groups from both universities. Once the different groups of students developed the CLIL units, they presented them to their peers, determining how they incorporated the Sustainable Development Goal (SDG) previously chosen, as well as the strategies and activities they designed to highlight the importance of their SDG for today's society. Finally, the students answered a post-test to check if the study's objectives had been met. This post-questionnaire was related to the viability of the previously described educational practice, considering its applicability to their future professional environment, i.e., the Primary Education classroom.

3.5. Participants

For this research, the sample was integrated by students of two Spanish Universities (University of Alicante and University of Castilla La-Mancha). In first place, the sample of the University of Alicante was formed by 42 °Content and Language Integrated Learning (CLIL) students, in their third year of Primary Teaching Degree coursing the English specialty at the University of Alicante. It was formed by 26 females and 16 males. The following Table shows the main information regarding the gender sample.

Table 3.1. Gender classification sample. University of Alicante.

	Nº	%
Total participants	42	100
Female participants	26	61.9
Male participants	16	38.1

Source: Authors' own creation.

In the case of the University of Castilla La-Mancha, the sample was formed by 21 students studying the third course of Primary Teaching Degree in the English specialty. In total, there were 16 female participants and 5 male participants.

Table 3.2. Gender classification sample. University of Castilla-La Mancha.

	Nº	%
Total Participants	21	100
Female participants	16	76.2
Male participants	5	23.2

Source: Authors' own creation.

Moreover, regarding the University of Alicante, the predominant age range of the CLIL students who participated in this research was between 18-25. This information is presented in the table below:

Table 3.3. Classification according to participants' age ranges sample. University of Alicante.

	Nº. Total	% Total
18-25	40	95.2
25-35	1	2.4
35-45	1	2.4
45-55	0	0
55-65	0	0
+65	0	0

Source: Authors' own creation.

At the University of Castilla-La Mancha, the predominant age range of respondents was 18-25, as there was just one participant who was between 25 and 35.

Table 3.4. Classification according to participants' age ranges sample. University of Castilla-La Mancha.

	Nº. Total	% Total
18-25	20	95.2
25-35	1	4.8
35-45	0	0
45-55	0	0
55-65	0	0
+65	0	0

Source: Authors' own creation.

3.6. Instruments

To answer the RQs of our study, regarding the instruments used along the data collection process, it should be pointed out that these instruments were used before and after the didactic experience in which the CLIL students were involved. For that reason, a pre-test and a post-test were carried out to monitor the contributions of the sample.

Focusing on the instruments implemented to gather information from the university students, Likert scales were chosen as the most appropriate ones as the study aims to identify the levels of agreement according to the statements based on the Agenda 2030 and the telecollaboration experiences.

In relation to the pre-test distributed to the 42 °CLIL participants, it was designed to obtain quantitative results, making use of a 19 items Likert scale. Along with this pre-test, the importance of students' prior knowledge about Education towards Sustainability, Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals (SDGs) was highlighted as well as the role of telecollaboration projects that facilitate the information exchange with people from all over the world through virtual collaborative envi-

ronments. In this study, those telecollaboration virtual exchanges were carried out with CLIL students at the University of Castilla-La Mancha (UCLM) who were coursing the subject simultaneously and following the same methodology as the one used at the University of Alicante (UA).

Regarding the research instruments, the pre-test Likert scale (1. Strongly agree - 5. Strongly disagree) was used to collect the information related to the first objective of the study, based on the students' prior knowledge about SDGs and Telecollaboration. However, the post-test (Likert scale) data collection gave answers to the second and third research objectives. Additionally, it needs to be said that all the instruments used in the investigation have been distributed to students in a digital format, making use of the Google Forms platform. The form link was uploaded to the UA virtual campus and students could click there to get access, including a short description of the questionnaire's purpose. Furthermore, according to the Cronbach Alpha Coefficient calculated in Excel, the reliability of the Likert scales, designed for the pre and post-test was 0.98 and 0.97, respectively. Consequently, both scales present excellent reliability due to their proximity to 1.

Regarding the pre-test and post-test, different objectives were planned for each of them. In the case of the pre-test, the main aim was to collect data related to the students' prior knowledge of Agenda 2030 and Sustainable Development Goals, and telecollaboration experiences, as well as the possible applications they could imagine for their future primary lessons. Otherwise, the post-test pretended to check if students had acquired at least the most basic concepts concerning sustainability and virtual exchanges. Additionally, both of these questionnaires were validated by considering their effectiveness for the study scope. The questions were revised by an expert on the topic and on the elaboration of these kind of instruments, who suggested some changes on the statements of the Likert scales for the purpose of get better results and avoiding questions that are similar and do not contribute to get the results expected.

3.7. Procedure

The data collected through the Likert scale was analyzed in different frequency tables that helped to identify the predominant trends of the different aspects that were taken into consideration for the current investigation considering the objectives planned at the beginning of the study. Finally, in relation to the methodological action plan, once all the students' replies were collected from all the data collection instruments, the graphic representation and the results' analysis took place. After that, conclusions were drawn from the results previously analyzed.

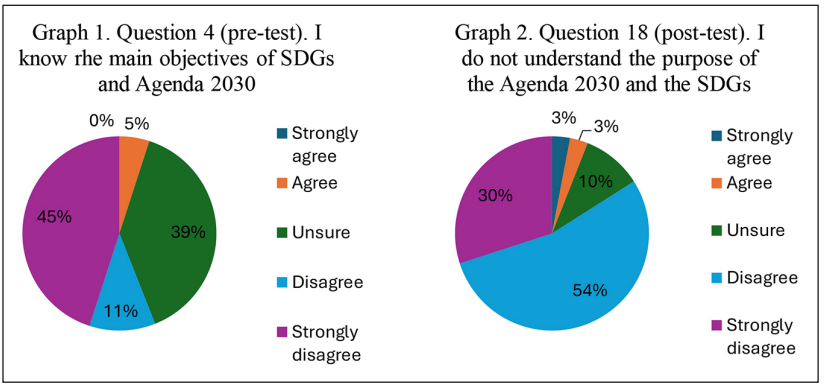
The research was conducted in compliance with the ethical standards required for research involving human subjects, respecting the basic principles set out in the Declaration of Helsinki and the code of good practice in research at the University of Alicante. All the information collected from the students was anonymous, having signed and accepted the conditions included in the informed consent form distributed by the University of Alicante.

3.8. Results

In the first place, the quantitative analysis of the pre-test and post-test Likert scales was carried out, to present the descriptive statistics of those questions that were considered relevant and strictly related to the general and specific objectives of this study, as well as to the research questions.

Regarding the UA participants' previous knowledge in terms of the main objectives of Agenda 2030, 46 % of students did not know anything about A30 and SDGs, and 39 % were not sure. However, 4 % considered they knew its main objectives. In the post-test, just 3 % of the respondents strongly agreed about still not understanding the purpose of this Agenda, 3 % agreed and 10 % were still insecure. However, 54 % of participants did not agree about what this ONU initiative consisted of and the 30 % strongly disagreed. This information is illustrated in Figure 3.1.

Figure 3.1. Pre and post-test questions about students' degree of familiarization with the SDGs topic. University of Alicante.

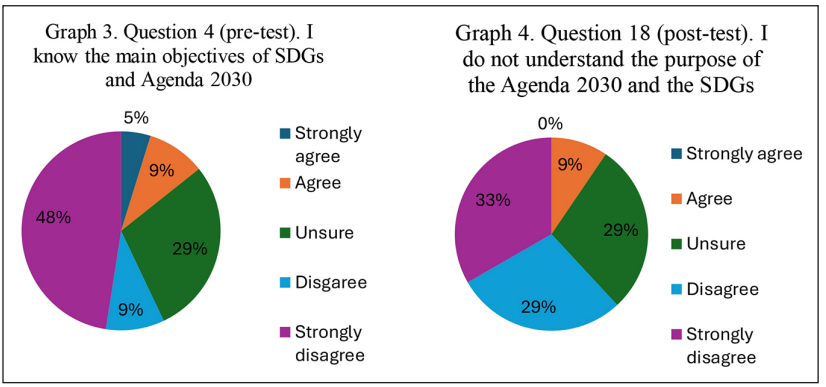


Source: Authors' own creation.

In the case of the UCLM participants, their pre-test results show that 5 % strongly agreed regarding the idea of knowing the main objectives of the Agenda 2030 and the SDGs, the 9 % agreed and the 29 % were unsure. On the other hand, 9 % disagreed and the majority (48 %) strongly disagreed.

In relation to their post-test, the 9 % UCLM students agreed that they still did not know the main objectives of the Agenda 2030 and the SDGs and the 23 % were unsure. However, 29 % disagreed and 33 % strongly disagreed.

Figure 3.2. Pre and post-test questions about students' degree of familiarization wirh the SDGs topic. UNiversity of Castilla-La Mancha.

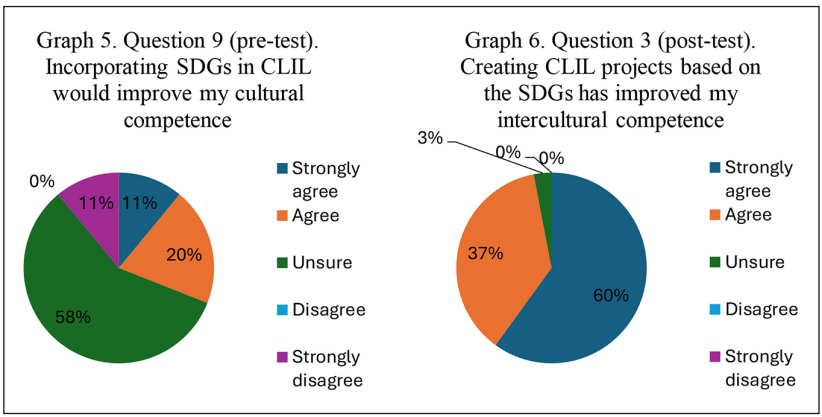


Source: Authors' own creation.

In relation to how to work through the Agenda 2030 and the SDGs would improve students' cultural competence, in the UA pre-test the majority of participants were insecure about it (57 %), and 11 % strongly disagreed. Nevertheless, 11 % of participants agreed and the other 11 % strongly agreed.

After the didactic proposal, regarding participants' improvement of their cultural competence after the CLIL projects, 60 % of the students strongly agreed and also 37 % of them agreed. Nonetheless, 3 % felt insecure.

Figure 3.3. Pre and post-test questions about the relevance of the SDGs topic to students' cultural competence development. University of Alicante.

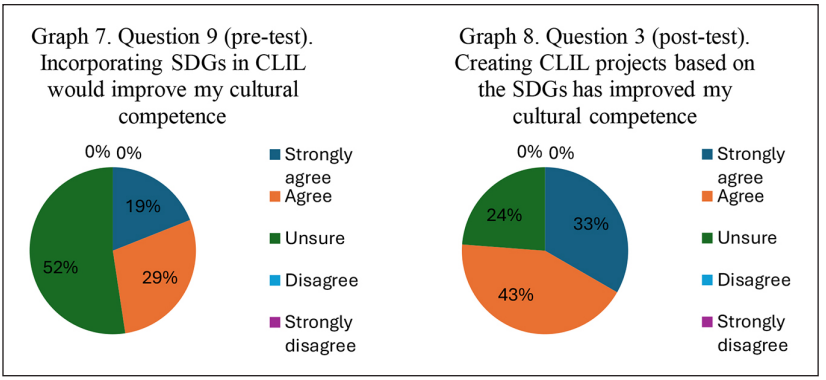


Source: authors' own creation.

According to the UCLM pre-test results, the 19 % of the students strongly agreed on the cultural competence improvement derived from the incorporation of the SDGs in the CLIL classroom, the 29 % agreed and the 52 % were unsure, but there weren't respondents disagreeing or strongly disagreeing.

After the preparation of the didactic units, 33 % strongly agreed, 43 % agreed and the 24 % were unsure. As in the pre-test, nobody disagreed or strongly disagreed.

Figure 3.4. Pre and post-test questions about the relevance of the SDGs topic to students' cultural competence development. University of Castilla La-Mancha.

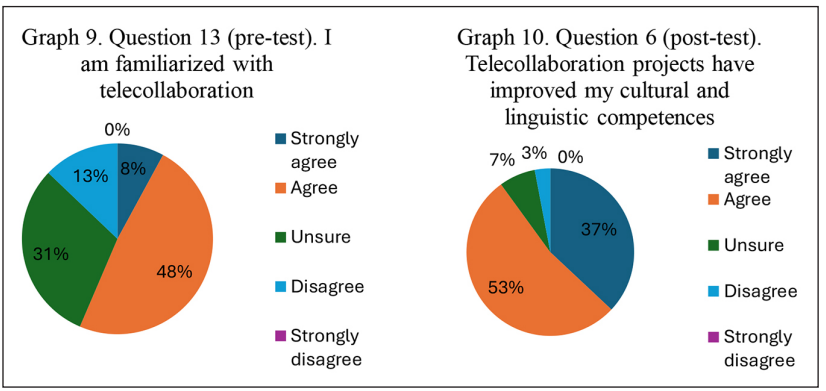


Source: Authors' own creation.

Regarding the telecollaboration projects at the University of Alicante, initially, 7 % of the respondents strongly agreed to be familiarized with them and 43 % agreed. However, 27 % of respondents were insecure, 12 % disagreed and 11 % strongly disagreed.

In the post-test, 37 % of participants strongly agreed that the telecollaboration projects helped to improve their cultural and linguistic competences. Also, 53 % agreed with this fact. In spite of all the above, 7 % of respondents were insecure and 3 % disagreed.

Figura 3.5. Pre and post test questions about telecollaboration and cultural and linguistic competences. University of Alicante.

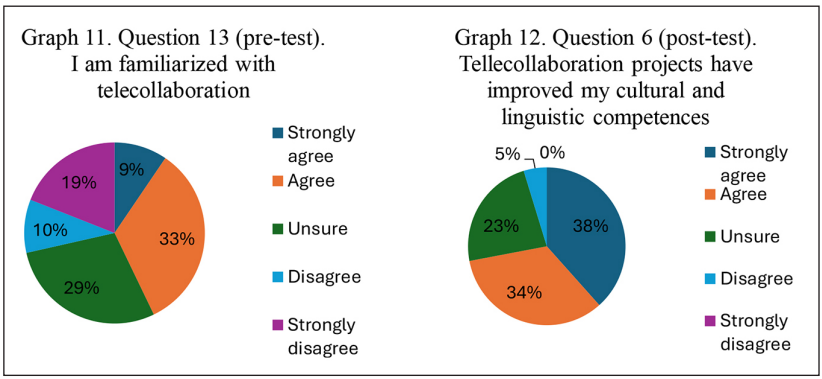


Source: Authors' own creation.

Regarding the initial results of UCLM students' familiarization with telecollaboration, 9 % strongly agreed, 33 % agreed and 29 % were unsure. On the contrary, 10 % disagreed and 19 % strongly disagreed with that statement.

After presenting their CLIL units and carrying out the telecollaboration experiences, 38 % strongly agreed on the importance of incorporating the telecollaboration projects towards the improvement of cultural and linguistic competences. Also, the 34 % agreed while the 23 % were unsure and the 5 % disagreed.

Figure 3.6. Pre and post test questions about telecollaboration and cultural and linguistic competences. University of Castilla-La Mancha.



Source: Authors' own creation.

3.9. Discussion

Initially, it must be said that the results presented above correspond to those pre-test and post-test questions that better fit the needs of the present study, but they are just a part of a total of two questionnaires that consider other aspects related to the Agenda 2030 and SDGs in the CLIL classroom.

This study carries out an analysis of the incorporation of Telecollaboration in the CLIL classroom at the university to give students the possibility to cooperate in geographically distant locations with the aim of developing students' cultural competence and their foreign language skills through collaborative tasks and project work. The results obtained in the analysis are very similar in both universities. Regarding the first objective

which focused on the identification of students' prior knowledge, it can be observed that there is an evolution between the initial moment when students from both universities did not know practically anything related to the SDGs and Agenda 2030. However, once they worked on this topic, their perception was of security and familiarity with it, motivating them to make a change at a global level.

In this way, in relation to other research, more and more Spanish universities are implementing the Sustainable Development Goals (SDGs) in their training programmes, which contributes to the transformation of the society in which we live. (García & Herranz, 2021). In the same vein, and in line with other studies, the implementation of didactic proposals related to the 2030 Agenda improved students' knowledge about content in Education for Sustainability and their cultural skills (Arrellano-Velázquez, 2021), as well as towards the development of meaningful teaching-learning strategies (García, Jiménez & Azcárate, 2020)

Other research also supports the benefits of using a project-based methodology to engage students in the use of Agenda 2030 and the SDGs. In this vein, according to Giammatteo and Obaya (2018), this way of working in the classroom favours the acquisition of knowledge, as well as the transmission of the importance of social awareness regarding the problems that society is currently facing.

According to the second and third specific objectives of this research, the results were also very similar in both universities as there was a higher level of involvement of learners in the development of the CLIL units through this virtual modality. According to the results presented above, it can be seen that half of the sample was unaware of telecollaboration projects for educational purposes prior to the didactic proposal, probably as a consequence of the lack of training in digital competence. Thanks to telecollaboration, there is an evolution in the students' perception of this way of working, for the creation of their CLIL units on Agenda 2030 and SDGs. Moreover, the results emphasized the use of telecollaboration in the field of Higher Education to improve students' cultural and linguistic competences.

As demonstrated in this study, other authors also consider the benefits of using telecollaborative projects in higher education

classrooms (O'Dowd, 2014; Helm, 2015). This virtual collaboration makes it easier to meet students from other universities, with whom they can exchange their opinions on the topic they are working on. In this way, the students who contributed to the development of their own social awareness and critical thinking through virtual interactions with other students, benefiting from each other's personal experiences (Sevilla y Haba, 2016; García, 2020).

The main limitations of our proposal were the speed with which the implementation of the didactic proposal on Education for Sustainability had to be carried out, as a consequence of the academic calendar of the University of Alicante. This fact impeded a more in-depth study of the telecollaboration projects, which were also affected by other difficulties, including language barriers due to the fact that the exchanges were carried out in English, and organizational limits, because both universities only had the same subject at the same time once a week.

As future lines of research, following the high levels of motivation observed in students when working on SDGs through CLIL methodology and telecollaborative projects, further work could be done on the application of Education for Sustainability at the institutional level. In other words, promoting the inclusion of the 2030 Agenda and the SDGs in the curricula of Higher Education Institutions in Spain in order to offer higher quality education to their students in terms of social awareness and interculturality.

3.10. Conclusions

The implementation of this didactic proposal in Higher Education classrooms indicated that beyond the engagement of students and the development of certain skills, significant changes were observed in terms of content acquisition. Prior to the didactic proposal, students started with a very basic knowledge of the Agenda 2030 and the SDGs. Therefore, throughout the programmed sessions, it was possible to observe a clear evolution in their knowledge of the actions necessary to achieve a sustainable world. This evolution in pupils' knowledge brings them closer to acquiring a greater social conscience in terms of actions aimed at protecting the planet.

The use of telecollaborative projects as a digital tool complementary to the development of CLIL units based on the SDGs also was related to the increase in learners' cultural competence. The possibility of interaction and exchange of opinions with students from different Higher Education Institutions that this type of virtual collaboration offers increased the involvement of students in the planning and development of their final projects. Telecollaboration is therefore implicated in the development of social and civic awareness, as students engage in exchanges with their peers that favour the personal enrichment of these skills and competences.

3.11. References

Albà, J., Oggel, G., Espejel, O., & Pujolà, J.T. (2020). Factores de éxito de un proyecto de telecolaboración en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. *Culture Crosswords*, *15*(1), 26-53. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=939303

Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, *6*(9), 41-51. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190717

Arellano Velázquez, S. L. (2021). La cultura y el patrimonio como factor clave en la consecución de la Agenda 2030. *Monograma. Revista Iberoamericana de cultura y pensamiento*, (10), 179-195. https://doi.org/10.36008/monograma.2022.10.0435

Barbosa, M. W., & Ferreira, L. (2021). Emerging trends in telecollaboration and virtual exchange: a bibliometric study. *Educational Review*, 1-29. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1907314

Barreto, L.S. (2018). The Intercultural Competence in Colombian University Teachers - Analysis of a Questionnaire. *English Language Teaching*, *12*, 30-47. https://eric.ed.gov/?id=EJ1199341

Belz, J. A. (2003). Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, *7* (2) 68-117. Retrieved from https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/dec7d29d-63a7-4715-823f-66ae2e8021dd/content

Cabral, R., & Galvão, T. G. (2022). Reimagining the UN 2030 Agenda by connecting the SDG to Culture, Art and Communication. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, *21*(41), 44-59. https://doi.org/10.55738/alaic.v21i41.931

Coyle, D., Hood, P. , & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning. CLIL.* Cambridge.

Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L., Bourke, L., Vilageliu, O., Bešić, E., Seifert, S., Gasteiger-Klicpera, B., Rally, A., Dimakos, I., Karpava, S., Martins, M., Sousa, O., Castro, S., Søndergaard, H. B., Donau, P. , Haznedar, B., Mikulajová, M., & Gerdzhikova, N. (2021). Teaching and learning in a multilingual Europe: findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, (37), 293-320. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z

Dooly, M. (2017). Telecollaboration. In C. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 169-183). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118914069

Escobar, C. (2019). An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education, 2*(1), 7-19. https://doi.org/10.5565/rev/clil.21

Garcia, S. (2020). Telecollaboration for Civic Competence and SDG Development in FL Teacher Education. *European Journal of Education*, *3*(2), 129-141.Retrieved from https://revistia.org/index.php/ejed/article/view/5203

García, S., & Herranz, J. M. (2021). La Agenda 2030 en las universidades españolas: La estrategia comunicativa de los objetivos de desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Economía Solidaria e Innovación Socioecológica*, *4*, 127-147. http://dx.doi.org/10.33776/riesise.v4i1.5246

García, E., Jiménez, R., & Azcárate, P. (2020). Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers' Perceptions and Knowledge. *Sustainability*, *12*(18), 1-19. https://doi.org/10.3390/su12187741

Giammatteo, L., & Obaya, A. (2018). The 2030 Agenda for Sustainable Development: How to Get Students Involved? *World Journal for Educational Research*, *5*(4), 358-367. Retrieved from: https://core.ac.uk/download/pdf/268085425.pdf

Graham, K. E. (2019). *The Transition from Classroom Teacher to Instructional Coach: A Transcendental Phenomenological Study* [Doctoral dissertation], Liberty University. Doctoral dissertations and projects. Retrieved from https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2182/

Hawkins, M. M. (2018). *An auto-ethnographic study of foreign and native language education in the United States of America, the Dominican Re-*

public, and Spain [Doctoral dissertation], James Madison University. Senior Honors Projects. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/214179719.pdf

Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, *19*(2), 197-217. Retrieved from https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44424/19_02_helm.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

Luanganggoon, N. (2020). Content and language integrated learning (CLIL) teaching practices in Thailand higher education. *The Asian ESP Journal*, *16*(4), 233-258. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Hind-Hameed/publication/345598048_Oxymoron_in_Day-to-Day_Speech/links/5fa8fa10458515157bf72b0d/Oxymoron-in-Day-to-Day-Speech.pdf#page=233

Mateo-Guillen, C., Martinez-Roig, R., & Berenguer, R. (2021). Innovations in Content and Language Teaching by integrating EdTech in the new Higher Education paradigm. In Esteve-Faubel, R. P. , Iglesias-Martínez, M. J., Lozano-Cabezas, I. (Eds.) *Investigando nuevos paradigmas en Educación* (pp. 105-115). Octaedro. Retrieved from: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8950179

Mehisto, P. , Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.* Macmillan.

Montero, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, (23), 1-26. https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443

Negrín, M. Á., & Marrero, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances En Supervisión Educativa*, (35), 1-42. https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709

Pradas-Esteban, F., Fernández-Molina, J., y Mateo-Guillén, C. (2022). Incorporación de los objetivos de desarrollo sostenible en el aula de AICLE para trabajar la competencia ciudadana en Educación Superior. In C. Torres-Fernández, W. Jerez-Rivero, J. L. Arrasco-Alegre & M. Puig-Cabrera (Eds.), *Políticas públicas y ODS: Intervenciones prácticas para la transformación social* (pp. 84-97). Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv2s0j73r.9

O'Dowd, R. (2014). Telecollaboration and CALL In M. Thomas (Ed.), *Contemporary computer-assisted language learning* (p. 123-140). Bloomsbury.

O'Rourke, (2007). Models of telecollaboration: eTandem. In R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (pp. 41-61). Multilingual Matters.

Sevilla, A., & Haba, J. (2016). Te das cuenta de que el mundo puede ser tan distinto y similar al mismo tiempo: Telecolaboración y desarrollo de la competencia intercultural en la educación superior. *Didáctica. Lengua y Literatura 28*, 263-284. Retrieved from http://hdl.handle.net/10550/56749

Vinagre, M. (2017). Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning. System, *64*, 34-45. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.002

Vries, G. d. (2020). *Culture in the Sustainable Development Goals: The Role of the European Union*. (2nd revised edition). Stuttgart: IFA (Institut für Auslandsbeziehungen). https://doi.org/10.17901/ AKBP1.06.2020

4

Teaching Pronunciation Through a Cultural Lens: Embracing Diversity in English Language Education

Javier Fernández Molina
University of Alicante
javierfmolina@ua.es
https://orcid.org/0000-0002-9273-7821

María Tabuenca Cuevas
University of Alicante
maria.tabuenca@gcloud.ua.es
https://orcid.org/0000-0002-7985-2614

Abstract
This chapter examines the pivotal role of pronunciation instruction in English teacher training, advocating for a shift from traditional native-speaker-centric paradigms to a more inclusive, pluricentric approach. Emphasizing intelligibility over phonetic accuracy, the chapter explores the significance of diverse English accents, both native and non-native, in fostering intercultural communicative competence. Drawing on theoretical frameworks such as Global Englishes (GEs), World Englishes (WEs), and English as a Lingua Franca (ELF), it argues for the incorporation of accent diversity into teacher training curricula to enhance learners' cultural awareness and communication skills. By highlighting the sociolinguistic dimensions of pronunciation, the chapter challenges longstanding biases favouring native English accents, proposing a pedagogical approach that prepares future teachers to engage with the multilingual and multicultural realities of global English usage. The chapter also addresses practical recommendations for integrating diverse accents into classroom instruction, particularly in contexts like Spain, where recent reforms show promise in promoting intercultural competence. In conclusion, it emphasizes the need for a comprehensive, dynamic model of pronunciation instruction that reflects the linguistic and cultural diversity of English worldwide.

Keywords: pronunciation instruction, English teacher training, intercultural communicative competence, accent diversity, world Englishes (WEs)

4.1. Introduction

Despite its importance in fostering communicative competence, the teaching and learning of pronunciation in English teacher training programmes has not always received the attention it deserves. In parallel, research continues to provide a valuable framework for understanding global challenges in pronunciation instruction. As an example, Grant and Brinton (2014) argue that pronunciation, the core of speaking, has often been regarded as a less essential aspect of language learning compared to other skills, with its teaching marginalized in curricula worldwide: the 'Cinderella' of the four skills. In their experience, this stems from insufficient teacher training and a historical emphasis on native-like accents, rather than on intelligibility. These authors highlight that effective communication-oriented pronunciation teaching should go beyond phonemes, placing more emphasis on suprasegmental features such as rhythm, stress, and context, while also exposing learners to diverse accents. On her part, Derwing (2010) criticizes communicative approaches to teaching English that tend to prioritize fluency over phonetic accuracy, drawing attention to the need for a more balanced approach that also considers intelligibility. Despite the contrasting views exemplified by these two quotes, most scholars in the current paradigm advocate for realignment towards intelligibility, stressing that the primary goal for additional language learners should be effective communication in the context of increasingly multilingual and multicultural learning environments (Höder *et al.*, 2021), rather than attempting to replicate native speakers' accents unsuccessfully.

4.2. Objectives

This chapter sets out to explore the multifaceted role of speaking, particularly pronunciation, in English teacher training, emphasizing both the pedagogical implications and the necessity of

embracing accent and cultural diversity. Although the chapter acknowledges the usefulness of adhering to a model, namely Received Pronunciation (RP) or General American (GA), it ultimately seeks to challenge traditional practices that have either ignored pronunciation instruction, or prioritized these main accents as the sole source of input in the process of teaching to speak. The chapter is twofold in focus, as it aims:

1. To underscore the importance of increasingly exposing learners to the diversity of English accents worldwide, both native and non-native, while emphasising the enriching multicultural dimensions of pronunciation.
2. To suggest specific pronunciation approaches to enhance students' exposure to non-native accents while simultaneously fostering their intercultural competence.

The chapter begins by exploring the sociolinguistic realities that define English as a pluricentric language, drawing attention to the diverse contexts of its use. It then examines the historical emphasis on native-speaker norms in pronunciation teaching and advocates for a shift toward intelligibility and accent diversity. Theoretical frameworks such as Global Englishes (GEs), World Englishes (WEs), and English as a Lingua Franca (ELF) are discussed as foundations for a culturally open approach, along with an analysis of how perceptions of accents influence classroom practices and strategies that foster inclusivity. The following section presents a case of pronunciation instruction in Spain, addressing specific challenges and recent reforms, and proposes a pedagogical approach that incorporates Global English Language Teaching (GELT) principles to enhance intercultural competence through exposure to diverse accents. The chapter concludes by synthesizing these insights and reflecting on the didactic consequences of implementing linguistic and cultural diversity in the teaching of English pronunciation.

4.3. Theoretical Frameworks: Sociolinguistic Realities of English worldwide

The demographic spread of English illustrates its complexity as a global language. Scholars such as Crystal (2003), Jenkins (2015) and Rose and Galloway (2019) have contributed to our understanding of how English has evolved. These studies reinforce the importance of recognizing the multilingual and pluricentric nature of English today, moving beyond traditional native-speaker norms in favour of a more inclusive and context-sensitive approach to English language teaching. As the global usage of English continues to rise, especially in countries where it is not the primary or official language, it becomes essential to rethink the fashion English should be taught and understood, accepting its role as a dynamic and adaptable lingua franca.

Building on this idea, the legal status of English can be classified into three categories based on its role within each country: de jure, de facto, or none. 'De jure' refers to countries where English is officially recognized by law, such as India or Nigeria, where it is used in government, education, and business. 'De facto' applies to countries where English is widely spoken and often used in daily life but lacks official legal status, as in the case of the United States. To conclude, the 'none' category represents countries where English has no official status and is typically learned as a foreign language, such as Japan or China.

In addition to understanding its legal status, Kachru *et al.*'s (2006) *Three Circles Model of English* categorizes countries based on their use of the language. The Inner Circle encompasses countries where English is the native language and the primary form of communication, such as the United Kingdom, the United States, and Australia. The Outer Circle consists of countries where English functions as a second language and plays a key role in formal and institutional contexts, as is the case of India, Nigeria, and the Philippines. The Expanding Circle refers to nations where English is not an official language but is widely taught and used as a foreign language, namely Japan, China, and Russia, among others. In *The Handbook of World Englishes* (2006), Kachru and colleagues outlined this model to highlight the manner in which English has spread globally and is used differently

across regions. While the Inner Circle represents roughly 400 million native speakers, the Outer and Expanding Circles together account for over two billion English users. This contrast stresses the growing worth of English as a global lingua franca, facilitating communication across diverse linguistic and cultural boundaries, beyond the norms of native English-speaking countries.

4.4. Reimagining English Pronunciation: From Native-Speaker Norms to Accent Diversity

While RP and GA have traditionally dominated as the 'standard' models of English, recent sociolinguistic research (Britain, 2017; Trudgill, 2008) emphasizes the evolving nature of elite accents such as RP, as well as the significant variability across different social, regional, and ethnic groups. This shift calls for a more nuanced understanding of English accents, one that moves beyond RP's historical associations with the British upper class. In doing so, language instruction can better reflect contemporary linguistic realities, fostering a more inclusive and dynamic approach to teaching English that embraces accent diversity as part of effective communication skills development.

In line with a more inclusive approach to pronunciation teaching, Mahboob's (2024) work provides an insightful perspective that is directly relevant to the objectives of this chapter. His critique of traditional frameworks offers a more adaptable view on how English pronunciation, as the core of the speaking skill, should be taught and understood in diverse educational contexts. Mahboob introduces a three-dimensional framework that emphasizes the interaction of users, uses, and modes of communication. This model considers language as inherently fluid, shaped by both global and local environments. Mahboob draws attention to how mismatches between students' linguistic backgrounds and the academic language demands of their contexts can hinder both participation and achievement.

Concerning teacher training, Mahboob's framework underscores the need to prepare educators to address not only the formal variations of English (such as pronunciation and grammar) but also its pragmatic aspects. This is particularly important in

contexts such as Spain, where pre-primary and primary teachers work with learners from increasingly diverse linguistic and cultural backgrounds. Mahboob claims that the goal of teaching pronunciation should not be to eliminate accents or impose homogeneity, but to foster equitable education through Translingual English Language Pedagogy (TELP). In his view, TELP bridges linguistic gaps by validating students' linguistic repertoires and incorporating local languages and accents into classroom practices. This approach aligns with this chapter's emphasis on embracing accent diversity and critiquing the cultural assumptions rooted in pronunciation teaching.

Mahboob also addresses a key issue of this chapter: the neglect of oral communication in teacher training curricula. His work provides a theoretical foundation for rethinking pronunciation teaching as part of a dynamic, culturally sensitive pedagogy. For instance, his critique of the prioritization of native-speaker norms in English language assessments like Cambridge and TOEFL exams stresses the need for reform in evaluation practices that marginalize non-native accents and oral skills. With the incorporation of Mahboob's framework and TELP principles, this chapter advocates for accent diversity and lays the groundwork for future teachers to empower their students linguistically and culturally.

4.5. The plausible integration of Global Englishes, World Englishes, and ELF Frameworks

The integration of Global Englishes for Language Teaching (GELT) (Rose & Galloway, 2019) into the discussion of WEs and ELF highlights the need to rethink traditional ELT approaches in light of English's global evolution providing strategies for curriculum innovation, teacher education, and material development. Both Jenkins' (2015) exploration of WEs and ELF, and Rose and Galloway's (2019) GELT framework, support moving beyond native-speaker norms to embrace linguistic diversity and pluricentricity in ELT. These frameworks challenge traditional TESOL paradigms by illustrating the fashion English functions as a dynamic, global lingua franca.

Accent diversity, a central theme of GELT, plays a critical role in rethinking English oral communication instruction. Including regional varieties, such as Indian or Singapore English, will enable educators to better reflect the sociolinguistic realities of English learners. As GELT argues, integrating learners' L1s and L2s enriches teaching and challenges biases that favour traditionally prestigious native English varieties like RP and GA. While difficulties remain, such as resistance within testing systems and a need for more practical resources, there is a clear move toward a pluricentric approach that values intelligibility and cultural inclusivity. These insights provide a foundation for incorporating WEs, ELF, and GELT into a modern framework for English pronunciation and accent diversity, aligning ELT with the realities of English as a global language.

While this chapter underlines the importance of integrating diverse accents and cultural perspectives into the ELT curriculum, it is also essential to recognize practical constraints, particularly in bilingual (Catalan and Spanish) regions such as the Valencian Community. At the pre-primary and primary levels, where students have limited exposure to English, adopting a phased approach may be more effective. In this context, language assistants already play a key role in introducing additional accents and cultures into classrooms across different educational levels. Their presence offers a valuable opportunity to provide learners with authentic exposure to a variety of Englishes, helping to expand linguistic and cultural awareness. Yet, this opportunity is often underutilized, as many language assistants are neither explicitly encouraged nor trained to showcase the sociolinguistic diversity of English or to connect their accents and cultural backgrounds to meaningful classroom activities (Buckingham, 2019). Schools could more effectively align with the principles of GEs and prepare students for the realities of ELF (Medina & Otto, 2022) by integrating language assistants more purposefully within a structured pluricentric ELT framework.

Starting with RP and/or GA, using Underhill's (2005) phonemic chart and a tailored phonics approach for Spanish learners can provide a solid foundation for early pronunciation instruction. As students advance through the school system, educators can steadily introduce a broader range of accents and their associated cultural contexts. This graduated exposure ensures that by

the end of secondary education, learners will have engaged with the diversity of English varieties and their sociocultural implication, extending their understanding of English beyond the convenient RP (England) and GA (US/Canada) paradigms. This approach, supported in the chapter, seeks to balance pedagogical viability with the broader aim of fostering cultural and linguistic inclusivity in English language education.

4.6. Perceptions of Accents in English Language Teaching

The diversity of English accents in the context of global communication remains a central theme in ELT. Boonsuk and Fang (2024) propose a paradigm shift that recognizes the pluricentric and dynamic nature of English, particularly due to WEs and ELF frameworks. Their study provides insights into how international students from diverse linguistic and cultural backgrounds perceive their own and native English accents, revealing persistent loyalty to native-speaker norms as the 'golden standard' despite the increasing roles of English as a global language.

These findings align with broader trends observed in ELT. Authors such as Tarnopolsky *et al.* (2021) recommend embracing 'global English accents' as normative, while Boonsuk and Fang (2024) highlight the critical need for ELT to challenge rooted native ideology. Students often view native English speaker (NSE) accents as aspirational, perceiving their own accents as deficient. Such attitudes are shaped by an ELT landscape still heavily influenced by native-centric models and materials.

The implications of these perceptions extend to pedagogical practices. Boonsuk and Fang (2024) encourage the 'Teaching of Pronunciation for Intercultural Communication' as a potential framework for enhancing awareness of English's global diversity. Aligning with Jenkins' (2007) argument for intelligibility as a core criterion, they emphasize that communicative flexibility and an understanding of English's pluricentric nature are essential for fostering successful language use in diverse contexts. Boonsuk and Fang's findings complement those of Kaur (2022), who explores attitudes towards ELF and identifies a persistent

preference for NSE norms among trainee teachers. This shared preference underscores the rooted influence of native-speakerism, perpetuated by commercially available ELT materials and policies that often privilege Anglophone varieties.

4.7. Challenges and Reforms in English Pronunciation Instruction in Spain

The specific challenge of insufficient pronunciation instruction is echoed in the Spanish context, where it has for long been to a greater degree underemphasized. Rubio's (2024) research shows that teachers tend to prioritize grammar and large chunks of vocabulary over oral skills, leading to deficiencies in students' ability to communicate effectively. That being said, this trend is not only attributable to teachers' preferences or fears, it is largely influenced by educational policies and the frameworks set by policymakers. To illustrate, the design of university entrance exams in the different Spanish regions as well as English proficiency tests, such as Cambridge or TOEFL, place greater emphasis on written skills, which further marginalizes oral communication (Alastuey & Agulló, 2012; Arnáiz-Castro, 2017; Tabuenca-Cuevas, 2016).

The matter stems from a combination of factors, including limited teacher training in phonetics, insufficient teaching resources, and a prevailing perception that pronunciation, and by extension oral skills, are secondary to other language aspects. In Spain, this has led to a persistent neglect of oral communication in both classroom instruction and standardized assessments. The critical period hypothesis (Birdsong, 2018) underlines the urgency of addressing the challenge of English pronunciation in primary education, for younger learners are more gifted at acquiring phonetic accuracy.

As revealed in Rubio's (2024) investigation, in the Spanish context, only a small percentage of teachers (37,5%) incorporate pronunciation training regularly into their lessons, often relying on reactive methods or textbook-driven approaches with little innovation. Time constraints were cited as a key factor in marginalizing speaking, with 34.4% of teachers skipping it entirely.

Although 96.9 % acknowledged the value of pronunciation, 62.5 % taught it only sporadically, reflecting inconsistent practices. Quite worryingly, teachers expressed feeling underprepared, since 56.3 % having received insufficient phonetics training during their degree programmes. Classroom activities typically relied on repetitive exercises, such as songs and reading aloud, with pronunciation rarely assessed (53.1 % of teachers never included it in assessments).

Recent educational reforms in Spain, such as the Royal Decree 95/2022 (Ministry of Education and Vocational Training, 2022), nonetheless display promising signs of change by integrating phonetics, rhythm, and intonation into the English curriculum, aligning with the global call for more systematic pronunciation instruction. Yet, overcoming the historical undervaluation of oral skills and ensuring adequate teacher training will be crucial to the success of these reforms. If intelligibility is prioritized and teachers are equipped with the necessary resources and training to implement diverse methodologies, which undoubtedly must include CLIL and Phonics, Spain may begin to move beyond traditional grammar-and-vocabulary based former approaches. This shift will undoubtedly foster more effective communication skills in English among pre-primary and primary school learners.

4.8. Pedagogical Proposal: Integrating GELT into Pronunciation Instruction in Spain

As stated earlier in the chapter, the GELT framework (Rose & Galloway, 2019) complements Kachru's (2009) model by offering practical strategies for curriculum design, teacher training, and material development. GELT emphasizes moving beyond native-speaker norms to embrace linguistic diversity, fostering a pedagogy that reflects English's global realities. In curriculum design, GELT advocates for the inclusion of materials that showcase diverse accents and varieties of English. This approach not only prepares learners for the sociolinguistic realities they will encounter but also promotes an appreciation for linguistic and cultural diversity.

Teacher training programmes play a crucial role in implementing GELT. Educators must be equipped to address biases

against non-standard varieties of English and to foster an environment where intelligibility and accommodation are prioritized over adherence to native-speaker norms. GELT also emphasizes phonological flexibility, encouraging a shift from native-like pronunciation to intelligibility as the primary goal. A phased approach to teaching accents, with the aid of phonics specifically adapted to the needs of Spanish speakers, beginning with RP and GA for foundational instruction and gradually introducing other varieties, ensures learners develop both confidence and adaptability in their use of English.

To effectively integrate the principles of Global English Language Teaching (GELT) into English Language Teaching (ELT) in Spain, a structured and inclusive approach is essential. This approach must both respect linguistic diversity and promote effective communication. The following strategies provide a practical framework for designing curricula, developing teaching materials, training educators, and implementing assessments. By following these strategies, educators can help students navigate the complexities of English as a global and pluricentric language, with a focus on intelligibility and cultural awareness.

The table below presents a consolidated overview of these strategies, addressing key areas of curriculum design, teacher training, material development, assessment, and pronunciation teaching. It offers a comprehensive plan for incorporating the diversity of English accents into ELT, ensuring that pronunciation instruction reflects the linguistic realities of the modern world.

Table 4.1. Framework for Integrating GELT Principles into English Language Teaching.

Key Area	Strategy	Description
Curriculum Design	Diverse Accents	Introduce a wide range of English varieties, including both native and non-native accents.
	Role-play and Tasks	Use tasks and role-plays to expose students to real-world scenarios, promoting interaction with diverse accents.
Teacher Training	Address Biases	Educate teachers to challenge biases towards non-native accents and foster an inclusive classroom environment.

	Phonological Flexibility	Focus on intelligibility, teaching students to adapt their speech for clearer communication with various accents.
Material Development	Diverse Materials	Integrate materials showcasing a variety of accents, including audio and video resources from diverse backgrounds.
	Authentic Resources	Use authentic resources like podcasts, interviews, and news reports to expose students to global English varieties.
Assessment and Evaluation	Focus on Intelligibility	Assess students' ability to communicate effectively and intelligibly, regardless of accent or pronunciation style.
	Peer Feedback	Encourage self-assessment and peer feedback to track progress in intelligibility and intercultural communication.
Pronunciation Teaching	Phased Approach	Start with RP and GA as foundational models and gradually introduce non-native accents to build flexibility and adaptability.

Source: Author's own creation.

Following the strategies outlined above, it is important to emphasize the need for a gradual introduction of diverse accents. Initially, the focus should be on familiar, standardized varieties like RP and GA, mainly resorted to an adapted phonics programme, nevertheless, over time, educators should incorporate a broader spectrum of accents from various global contexts. This staged approach will allow students to develop a deeper understanding of the global nature of English and will prepare them for real-world interactions where intelligibility matters more than phonetic perfection.

Additionally, teaching materials and classroom activities must support this transition by providing students with exposure to different accents through authentic resources, multimedia, and engaging interactions with guest speakers. Below, a second table is provided that focuses specifically on practical pedagogical strategies for introducing accent diversity into the classroom.

Table 4.2. Pedagogical Strategies for Introducing Accent Diversity.

Strategy	Description
Introducing Accents Gradually	Begin with well-known, standard varieties like RP or GA, then gradually incorporate other varieties (e.g., Indian English, Nigerian Pidgin).
Multimedia and Listening Exercises	Use audio and video resources with diverse accents to help students develop listening skills and familiarize them with global Englishes.
Guest Speakers and Language Assistants	Invite guest speakers or language assistants from various English-speaking backgrounds to provide authentic exposure to different accents.
Role Play and Interactive Activities	Use role play and real-world scenarios for students to practice communication with different accents, reinforcing the importance of intelligibility.
Encouraging Critical Reflection	Foster discussions about the cultural significance of accents, encouraging students to challenge biases towards non-native Englishes.
Inclusive Learning Materials	Ensure that teaching resources reflect a variety of accents, avoiding the dominance of RP and GA to highlight the global diversity of English.

Source: Author's own creation.

By following these pedagogical guidelines, educators will be able to create an inclusive and dynamic learning environment where students are not only exposed to the diversity of English accents but also encouraged to develop the skills necessary to communicate effectively across cultural and linguistic boundaries. The emphasis on intelligibility and inclusivity will enable future teachers to better prepare their students for the multilingual, multicultural world in which English is spoken.

4.9. Conclusions and Discussion

The chapter has examined the role of pronunciation in English teacher training, presenting a strong case for its relocation as a central element in fostering intercultural communicative competence. Traditionally overlooked or subordinated to other skills, oral communication has often been marginalized in teacher training curricula, as noted by Grant and Brinton (2014). Still,

the need to move beyond native-speaker norms and embrace a pluricentric perspective is increasingly evident in a world where English serves as a global lingua franca.

The insights provided reinforce that pronunciation is not merely a mechanical skill involving phonemes and syllables, but a deeply cultural and identity-driven phenomenon. It reflects the speaker's sociolinguistic background, and the adoption of different accents signifies both cultural integration and communication strategies in diverse global contexts. Exposing future teachers to the diversity of English accents, including native and non-native varieties, highlights the extent to which pronunciation teaching can enrich learners' intercultural competence. This deprioritizing of native-like accents, as advocated by Derwing (2010) and Höder *et al.* (2021), aligns with the broader emphasis on intelligibility over phonetic perfection. In parallel, the acknowledgment of multiple Englishes provides a robust theoretical framework for understanding this diversity and integrating it into teacher training programmes.

The chapter also presents practical recommendations for integrating diverse accents into classroom instruction. Future teachers are encouraged to adopt inclusive approaches that normalize the use of non-native accents, moving beyond traditional reliance on RP or GA. The pedagogical practices outlined not only prepare learners for real-world communication but also challenge long-standing biases that equate certain accents with linguistic superiority. By emphasizing intelligibility and cultural diversity, pronunciation teaching becomes a tool for fostering global awareness and appreciation for the sociocultural dimensions of English.

This approach contributes to the ongoing transformation of ELT by proposing a shift from native-speaker-centric paradigms, ensuring that the approach reflects English's global and pluralistic realities. It positions pronunciation as a bridge to intercultural competence, offering a framework for teacher trainers and policymakers to design curricula that prioritize inclusivity, cultural awareness, and effective communication. Ultimately, pronunciation instruction in English teacher training must transcend its traditional boundaries, embracing a model that reflects the linguistic and cultural diversity of English users worldwide. Considering speaking as a cultural expression, rather than mere-

ly a linguistic skill, this chapter promotes an approach that prepares future teachers to navigate and contribute to a multilingual and multicultural educational landscape.

Acknowledgement
This publication is part of the project I+ D+ i «LEy- LA» (Ref. PID2021- 123055NB- 100) funded by MCIN/ AEI/ 10.13039/ 501100011033 and by the European Union Next- Generation EU/ PRTR

4.10. References

Alastuey, M. C. B., & Agulló, G. L. (2012). Competencias en lengua extranjera exigibles en la Prueba de Acceso a la Universidad: una propuesta para la evaluación de los aspectos orales. *Revista de educación*, (357), 81-104. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-81-104

Arnáiz-Castro, P. (2017). El inglés como lengua extranjera en España ¿en qué convocatoria superaremos esta asignatura? In M.I. Amor-Almedina, R. Serrano-Rodríguez & E. Pérez-Gracia (Eds), *La educación bilingüe desde una visión integrada e integradora* (pp. 51-63). Síntesis.

Birdsong, D. (2018). Plasticity, variability and age in second language acquisition and bilingualism. *Frontiers in Psychology*, *9*, 81. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00081

Boonsuk, Y., & Fang, F. (2024). Incorporating innovative Global Englishes-oriented activities into classroom instruction: Voices from pre-service English teachers in Thailand. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-14. https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2352478

Britain, D. (2017). Beyond the «gentry aesthetic»: Elites, Received Pronunciation and the dialectological gaze. *Social Semiotics*, https://doi.org/10.1080/10350330.2017.1301794

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.

Buckingham, L. R. (2019). Auxiliares de conversación: una oportunidad para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (378), 19-23. https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.003

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.

Derwing, T. M. (2010). Utopian goals for pronunciation teaching. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference,* Iowa State University, Sept. 2009. (pp. 24-37). Ames, IA: Iowa State University

Grant, L., & Brinton, D. (2014). *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching*. University of Michigan Press.

Höder, S., Prentice, J., & Tingsell, S. (2021). Additional language acquisition as emerging multilingualism: A Construction Grammar approach. In H. Boas & S. Höder (Ed.), *Constructions in Contact 2: Language change, multilingual practices, and additional language acquisition* (pp. 309-337). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/cal.30.10hod

Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL quarterly, 40*(1), 157-181.

Kachru, B. B., Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2006). *The Handbook of World Englishes*. Blackwell Publishing.

Kaur, J. (2022). Pragmatic strategies in ELF communication: Key findings and a way forward. In I. Walkinshaw (Ed.), *Pragmatics in English as a Lingua Franca: Findings and Developments* (pp. 35-54). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781501512520-003

Mahboob, A. (2018). Beyond global Englishes: Teaching English as a dynamic language. *RELC journal, 49*(1), 36-57. https://doi.org/10.1177/0033688218754944

Medina, B. L., & Otto, A. (2022). Hacia el perfil del auxiliar de conversación en el contexto europeo: Características, roles y funciones en el siglo XXI. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, (22), 15-44. http://dx.doi.org/10.12795/elia.2022.i22.02

Ministry of Education and Vocational Training. (2022). Royal Decree 95/2022 of 1 °February, establishing the organisation and minimum teaching requirements for Early Childhood Education. *Official State Gazette (BOE), No. 28*, 1-54. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95

Rose, H., & Galloway, N. (2019). *Global Englishes for language teaching*. Cambridge University Press.

Rubio, A. D. J. (2024). The situation of English pronunciation in primary education classrooms in Spain. *International Journal of Instruction, 17*(3), 529-544. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17329a

Tabuenca-Cuevas, M. (2016). Language Policies and Language Certificates in Spain–What's the Real Cost? *Educational Studies, 52*(5), 438-451. https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1214914

Tarnopolsky, O., Kozhushko, S., Kliuchnyk, R., & Storozhuk, S. (2021). Secondary language personality and principled pragmatism in developing that personality in foreign language education at tertiary linguistic schools. *Cogent Education, 8*(1), https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1898736

Trudgill, P. (2008). The historical sociolinguistics of elite accent change: On why RP is not disappearing. *Studia Anglica Posnaniensia, 44*, 1-12.

Underhill, A. (2005). *Sound foundations.* Macmillan Education.

5

Estudio de la competencia intercultural en estudiantes universitarios de Lengua Extranjera Inglés. Comparación de una década desde la perspectiva de género

Gabriel Sánchez-Sánchez
Universidad de Murcia
gsanchezsanchez@um.es
https://orcid.org/0000-0002-9321-9540

Eduardo Encabo-Fernández
Universidad de Murcia
edencabo@um.es
https://orcid.org/0000-0003-2710-2368

Resumen
El texto se propone abordar el tópico de la adquisición de la competencia intercultural como elemento importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. El objetivo principal de la investigación consiste en averiguar si con la competencia intercultural que haya podido adquirir el alumnado universitario a lo largo de su trayectoria, este es capaz de desarrollar una sólida competencia comunicativa intercultural. Para ello se optó por un estudio de corte exploratorio-descriptivo en el que se utilizó un instrumento denominado prueba de escenarios prácticos. Los participantes eran alumnos y alumnas que cursaron sus estudios de diplomatura en el curso 2010/2011 y estudiantes que cursaron el grado en el año académico 2021/2022. El análisis desde la perspectiva de género ha sido el punto clave buscado en los resultados. Estos últimos no difirieron en demasía entre mujeres y varones, aunque los errores fueron más frecuentes en el lado masculino, no apreciándose diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes de los distintos años de la década. Como conclusión, continuamos demandando que se tome conciencia de la necesidad de un compromiso con el conocimiento de la cultura para la mejora de la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: cultura, idioma, enseñanza, lengua extranjera, docente.

5.1. Introducción

Esta contribución tiene su origen en la tesis doctoral de Sánchez-Sánchez (2014), la publicación Sánchez *et al.* (2020) y la reciente publicación Sánchez-Sánchez y Encabo (2023). Todas ellas constituyen su germen, ya que son producto de una línea de investigación que ahonda en la formación intercultural del futuro profesorado de Educación Primaria (especialidad en Lengua Extranjera Inglés). La preocupación por la dimensión cultural que se une al aprendizaje del idioma es un tópico que siempre está presente en la enseñanza de lenguas (Byram, 1997), pero que no termina de ser asumido por el modelo educativo que se propone en los distintos niveles de enseñanza. Así, en el caso que nos ocupa, es algo alarmante que la comparativa que mostramos en este texto mantenga resultados similares en una década; es decir, la evolución no es positiva y, desde esta aportación, pretendemos reivindicar de nuevo el valor de la cultura a la hora de adquirir y desarrollar las habilidades lingüísticas que redunden en una adecuada competencia comunicativa en una lengua extranjera.

5.2. Marco teórico

La formación de la ciudadanía desde una perspectiva integral incluye sin duda la dimensión intercultural. Unido a esta última se encuentra el conocimiento de las lenguas; solo tenemos que recordar la estrecha relación existente entre lenguaje y pensamiento para comprender la interrelación entre los conceptos que acabamos de reseñar. Por ello, desde el ámbito educativo se procura formular propuestas que coadyuven a ese deseado proceso formativo (Mejía y Arjones, 2021; Giraldo *et al.*, 2019). Desde una visión más particular, creemos que la formación lingüística y cultural en una lengua extranjera forma parte de ese planteamiento de educación de una ciudadanía íntegra con conocimientos y actitudes integrales. Por esa razón, una de nuestras preocupaciones fundamentales se basa en el aprendizaje de la cultura asociada a esa lengua extranjera y, sobre todo, a la toma de conciencia de la importancia de tal asociación. Debería de existir un compromiso y una actitud positiva con respecto a

esta circunstancia (Afshar y Yousefi, 2019; Rohmani y Andriyanti, 2022) pero, por desgracia, nuestros hallazgos no son halagüeños.

Tenemos que reflexionar acerca de los errores más frecuentes que acontecen en el aprendizaje de una lengua extranjera. En ese análisis comprobaremos que, además de las interferencias del idioma materno (apreciable desde la gramática contrastiva), el desconocimiento de la cultura provoca la transferencia directa de patrones culturales propios que inducen al error. La aspiración del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los contextos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Álvarez Castillo, 2019; Rico, 2018) es algo lícito, pero sin una concienciación previa puede convertirse en algo inalcanzable.

Del presupuesto planteado en el anterior párrafo surge la paradoja referida a la formación de formadores, pues el profesorado en formación tiene que transmitir en un futuro la lengua extranjera y su cultura, pero para hacerlo debe primero prepararse y no está claro si está predispuesto a ello. Para aspirar al dominio de la cultura y su unión con la lengua requerimos que los futuros docentes incorporen a sus destrezas y competencias el dominio cultural; que interioricen que, como mediadores entre el conocimiento y su alumnado, necesitan ser competentes y, como nos indica Clouet (2006), que, si realmente se aspira al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, tienen que alejarse de su propia cultura para entender la del otro. Como algo esencial en la construcción de la sociedad del siglo XXI (Raga, 2022), tenemos que plantear las clases de idiomas enlazando la gramática con la cultura y, ante todo, con los aspectos comunicativos que albergan a los dos anteriores. La posibilidad de acceder a contenidos reales debe ser uno de los pilares para que se produzca una transferencia real de los diferentes aspectos de la lengua extranjera (Clouet, 2018).

El contexto legal y estructural ya nos viene dado por las tendencias actuales, en las que los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) suponen una referencia importante para que las personas articulen su formación en torno a valores (Encabo *et al.*, 2023; Shuali, 2022) y, para ello, su dominio de las lenguas y culturas es esencial. Por consiguiente, la cultura se va a caracterizar por un marco general globalizado y por un marco específico en el

que se aprecian las especificidades de, en este caso, la lengua extranjera. Entre los mencionados ODS, vinculamos el número cinco (igualdad de género) a nuestro estudio. Y es que las investigaciones sobre esta perspectiva suponen un reclamo dentro de nuestro entramado cultural, dado que se procura la búsqueda de la igualdad. En el caso que nos ocupa, la comparativa entre alumnado universitario de los estudios de Magisterio, los perfiles demandados y descritos en investigaciones recientes (López Valero y Encabo, 2021; Resa, 2023) reclaman igualdad de oportunidades y no distinciones en el acceso al conocimiento o tratamiento comunicativo.

Por consiguiente, este texto trata de poner de manifiesto el análisis de los datos generados por estudiantes de Magisterio en distintas épocas para comprobar que no se producen diferencias significativas en función de la pertenencia a un género u otro. El estereotipo podría indicar que las chicas muestran un mejor rendimiento, pero, como veremos en los resultados, las carencias relativas al dominio cultural son comunes a ambos, por lo que, en este caso, la variable género queda en segundo plano con respecto a la necesidad de toma de conciencia y compromiso con el aprendizaje de los elementos fundamentales de la cultura asociada a una lengua extranjera.

5.3. Metodología

El objetivo de este estudio consiste en establecer el grado de competencia intercultural inglesa que posee el profesorado en formación. Principalmente, se pretendía averiguar si con el conocimiento sociocultural, habilidades y destrezas (competencia intercultural) que hubiera podido adquirir a través de su formación académica o experiencias personales de contacto directo con la cultura meta en el contexto del país de la lengua extranjera (i. e. Inglaterra) era capaz de desarrollar una sólida competencia comunicativa intercultural. Como meta más concreta, se planteó el siguiente objetivo específico: analizar el nivel de corrección gramatical y comprensión lectora de los sujetos participantes. Se trataba de conocer el grado de habilidad para expresarse con corrección gramatical y la habilidad lectora de los estudiantes. Este texto incidirá en la comparativa desde la perspectiva

de género del profesorado en formación que intervino en esta investigación.

El diseño de investigación que se adoptó se vinculó a un componente exploratorio-descriptivo. Como se verá a continuación, el análisis de datos se llevó a cabo desde un enfoque descriptivo en forma de porcentajes y frecuencias.

Los participantes en el estudio se corresponden con estudiantes de dos periodos distintos. Por un lado, alumnado que cursó sus estudios de la diplomatura en Lengua Extranjera Inglés (tercer curso) en el año 2010/2011. Por el otro, se analizaron datos de estudiantes que cursaron el grado de maestro en Educación Primaria (tercer curso) durante el año académico 2021/2022. En el primero de los casos fueron 19 varones y 31 mujeres para un total de 50 participantes. En el segundo, fueron 5 varones y 28 mujeres para un total de 33 participantes. Por consiguiente, el total de estudiantes combinando los años de la década fue de 83, con predominio del sector femenino. Se contó con el consentimiento informado de dichos participantes.

Con respecto al instrumento de recogida de información o prueba de escenarios prácticos, hay que tener en cuenta que la información que se requería (competencia intercultural inglesa) no es fácilmente observable en el contexto en el que va a tener lugar el estudio, aulas universitarias; por ello, se optó por un instrumento que permitiese a los sujetos expresar sus ideas y modos de actuar personales en la resolución del problema planteado en torno al encuentro comunicativo intercultural en 7 situaciones hipotéticas pero posibles en la vida real. La descripción de los 7 casos puede hallarse bien en Sánchez-Sánchez (2014) o Sánchez-Sánchez y Encabo (2023).

5.4. Análisis y discusión de resultados

A continuación, mostramos el análisis de resultados, donde se puede apreciar la comparativa entre mujeres y varones. Hemos generado tres tablas de resultados y en esta sección se describe y discute cada una de ellas como preludio a las conclusiones del texto, que se explicarán en el siguiente apartado.

Tabla 5.1. Información específica sobre la competencia intercultural de todos los estudiantes participantes pertenecientes al curso académico 2021/2022.

Competencia Intercultural												
	Correcto				Incorrecto				Carencias			
	Mujer	%	Varón	%	Mujer	%	Varón	%	Mujer	%	Varón	%
Caso 1	12	38.7	10	52.6	19	61.3	7	36.8	0	0	2	10.5
Caso 2	5	16.1	3	15.8	12	38.7	6	31.6	14	45.2	10	52.6
Caso 3	5	16.1	0	0	19	61.3	16	84.2	7	22.6	3	15.8
Caso 4	5	16.1	5	26.3	9	29	7	36.8	17	54.8	7	36.8
Caso 5	3	9.7	0	0	28	90.3	19	100	0	0	0	0
Caso 6	1	3.2	0	0	21	67.7	12	63.2	9	29	7	36.8
Caso 7	0	0	1	5.3	28	90.3	17	89.5	3	9.7	1	5.2
Total respuestas	**31 (14.3%)**		**19 (14.3%)**		**136 (62.7%)**		**84 (63.2%)**		**50 (23%)**		**30 (22.6%)**	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de los sujetos que durante el curso académico 2021/2022 cursaban el tercer año del grado en Educación Primaria (ver tabla 5.1) confirman que tanto los sujetos femeninos como los masculinos parecen haber adquirido las habilidades lingüísticas precisas para contestar una llamada telefónica entrante en la lengua extranjera (caso 1), como así lo refleja el número de respuestas (12 y 10 respectivamente) y la frecuencia total alcanzada (38.7 % y 52.6 %).

Sin embargo, estos datos podrían terminar siendo desalentadores al comprobar que más del 90 % de los sujetos femeninos y el grupo de sujetos masculinos en su totalidad (100 %) no serían capaces de actuar con propiedad en interacciones sociales en las que la norma de cortesía requiriese, por ejemplo, mitigar los efectos negativos que una opinión personal sobre el contexto social rotundamente sincera podría provocar en el interlocutor nativo (caso 5), entendiéndose que en ningún caso se va a ver amenazada la integridad física de este. Detectamos asimismo un porcentaje similar de sujetos femeninos (28 estudiantes) que, junto con el 89.5 % de los estudiantes de género masculino (17 suje-

tos), resolvieron de forma incorrecta la coyuntura hipotética pero posible planteada en el caso 7. En esta ocasión, se esperaba reconocer cuántos de nuestros estudiantes poseían un conocimiento sociocultural que les permitiese estar en condiciones de expresar desacuerdo con la opinión del interlocutor nativo de un modo no abrupto.

En el apartado de carencias, aunque los porcentajes en las respuestas de mujeres y varones que delatan deficiencias de diversa índole resultan bastante similares (54.8 % y 52.6 % respectivamente), las lagunas culturales en el caso de nuestras estudiantes (17 sujetos) se aprecian en relación con los ámbitos de comportamiento verbal y social (caso 4), y en el de nuestros estudiantes (10 sujetos), con el de las normas sociales (caso 2). En cualquier caso, esas lagunas cognitivas interferirían en la interacción armónica con los individuos de la sociedad donde la lengua extranjera es el idioma oficial y la impedirían.

Tabla 5.2. Información específica sobre la competencia intercultural de todos los estudiantes participantes pertenecientes al curso académico 2010/2011.

Competencia Intercultural												
	Correcto				**Incorrecto**				**Carencias**			
	Mujer	%	Varón	%	Mujer	%	Varón	%	Mujer	%	Varón	%
Caso 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	5	100
Caso 2	8	28.6	3	60	15	53.6	0	0	14	17.9	2	40
Caso 3	0	0	0	0	11	39.3	1	20	7	60.7	4	80
Caso 4	17	60.7	5	100	2	7.1	0	0	17	32.1	0	0
Caso 5	0	0	0	0	25	89.3	5	100	0	10.7	0	0
Caso 6	0	0	1	20	24	85.7	3	60	9	14.3	1	20
Caso 7	2	7.1	1	20	21	75	2	40	3	17.9	2	40
Total respuestas	**27 (13.8 %)**		**10 (28.6 %)**		**98 (50 %)**		**11 (31.4 %)**		**50 (23 %)**		**14 (40 %)**	

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar los resultados de los estudiantes del curso académico 2010/2011 (tabla 5.2) vemos cómo, de las siete tesituras a las

que se exponía al grupo de muestra mediante el cuestionario, la que se planteaba en el caso 4 fue resuelta de forma correcta por el mayor número de los participantes. El logro del 100 % de los estudiantes y del 60.7 % de las estudiantes (17 sujetos) se basaba en su pericia verbal y social para llevar a cabo presentaciones en primera y tercera persona, así como para actuar con propiedad a la hora de despedirse de unas nuevas amistades.

En contraposición a ese logro, el caso 5 continúa siendo un descalabro para los estudiantes, ya que, a pesar de los diez años que separan ambos estudios, los datos recogidos siguen siendo casi idénticos. Durante la primera década del 2000, un 89.3 % de las estudiantes y la totalidad de los estudiantes (100 %) ya demostraban carecer de la habilidad para mermar el impacto negativo de una opinión sincera acerca del contexto en el que tiene lugar la interacción social. De igual modo, un porcentaje ligeramente similar de féminas (85.7 %) demostraba con sus respuestas que carecían de la habilidad lingüística necesaria para informar al candidato que no había habido suerte en esa ocasión en la entrevista de trabajo (caso 6).

Por último, otro dato significativo es el hecho de que todas las respuestas ofrecidas por las y los estudiantes de este curso (28 mujeres y 5 hombres, respectivamente) en relación con el caso 1 delataban carencias a la hora de contestar en la lengua extranjera a una llamada telefónica entrante.

Tabla 5.3. Información específica sobre la competencia intercultural de todos los estudiantes participantes (durante los cursos académicos 2010/2011 y 2021/2022).

Frecuencias y porcentajes												
	Correcto				Incorrecto				Carencias			
	2011		2022		2011		2022		2011		2022	
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Caso 1	0	0	12 (38.7 %)	10 (52.6 %)	0	0	19 (61.3 %)	7 (36.8 %)	28 (100 %)	5 (100 %)	0	2 (10.5 %)
Caso 2	8 (28.6 %)	3 (60 %)	5 (16.1 %)	3 (15.8 %)	15 (53.6 %)	0	12 (38.7 %)	6 (31.6 %)	5 (17.9 %)	2 (40 %)	14 (45.2 %)	10 (52.6 %)

Total	Caso 7	Caso 6	Caso 5	Caso 4	Caso 3
27 (13.8%)	2 (7.1%)	0	0	17 (60.7%)	0
10 (28.6%)	1 (20%)	1 (20%)	0	5 (100%)	0
31 (14.3%)	0	1 (3.2%)	3 (9.7%)	5 (16.1%)	5 (16.1%)
19 (14.3%)	1 (5.3%)	0	0	5 (26.3%)	0
98 (50%)	21 (75%)	24 (85.7%)	25 (89.3%)	2 (7.1%)	11 (39.3%)
11 (31.4%)	2 (40%)	3 (60%)	5 (100%)	0	1 (20%)
136 (62.7%)	28 (90.3%)	21 (67.7%)	28 (90.3%)	9 (29%)	19 (61.3%)
84 (63.2%)	17 (89.5%)	12 (63.2%)	19 (100%)	7 (36.8%)	16 (84.2%)
71 (36.2%)	5 (17.9%)	4 (14.3%)	3 (10.7%)	9 (32.1%)	17 (60.7%)
14 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	0	0	4 (80%)
50 (23%)	3 (9.7%)	9 (29.0%)	0	17 (54.8%)	7 (22.6%)
30 (22.6%)	1 (5.3%)	7 (36.8%)	0	7 (36.8%)	3 (15.8%)

Fuente: Elaboración propia.

Observando esta tabla, apreciamos un tímido aumento en el número de respuestas correctas tanto en sujetos femeninos (de 27 a 31) como masculinos (de 10 a 19). Por desgracia, en los diez años de diferencia entre los dos estudios realizados, la frecuencia de respuestas incorrectas ha aumentado de forma dramática (de un 50 % al 62.7 % en el caso de las estudiantes y de un 31.4 % al 63.2 % en el caso de los estudiantes). En cuanto a las carencias cognitivas, estas han descendido en el caso de las mujeres (de 71 a 50), pero han doblado su frecuencia en las respuestas de los varones (de 14 a 30).

En resumen, estos resultados parecen indicar que el conocimiento sociocultural al que han estado expuestos los estudiantes de ambas titulaciones resulta insuficiente, pues aumenta el desconocimiento de la cultura extranjera y ello podría interpretarse como que los programas de formación del profesorado de la Universidad de Murcia necesitan seguir mejorando para aproximarse a las demandas y expectativas del Consejo de Europa.

5.5. Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, debemos indicar que la competencia intercultural de los estudiantes implicados en este

estudio es débil y precisa de mejoras inminentes. Factores propios de España contribuyen a tal situación: la política de doblaje de los productos audiovisuales, el abuso de la propuesta gramatical basada en el libro de texto o la escasa motivación para la movilidad a otros países son condiciones que no favorecen el interés por la cultura asociada al aprendizaje de una lengua extranjera. Por otra parte, la falta de sensibilidad por el conocimiento del otro se erige en elemento clave adicional en la ausencia de un desarrollo óptimo de la competencia intercultural. Como señalan Alaei y Nosrati (2018) y refrendamos nosotros, esta última se sitúa en la base de la competencia comunicativa intercultural, que sería una de las metas ideales del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

En esta línea de pensamiento, la necesidad de apostar por la competencia comunicativa frente a un enfoque únicamente centrado en lo gramatical supone que entendamos que la ciudadanía precisa de herramientas lingüísticas y culturales que le permitan interactuar en distintos contextos en un mundo globalizado donde las fronteras y barreras no son las de antaño (Barili y Byram, 2021). Así, la transición hacia la utilización de *realia*, esto es, objetos reales usados en el aula como recurso didáctico, tiene que convertirse en una opción para que los estudiantes vean más cercanos los contenidos y eviten la posible abstracción, que, en ocasiones, les dificulta el potencial aprendizaje. La conexión con elementos de la vida cotidiana por parte del profesorado en formación humanizará los contenidos y conseguirá que no sean algo tan lejano para ellos (Martín-Beltrán *et al.*, 2023).

Así pues, la evolución social nos conduce a unos parámetros formativos donde las lenguas y culturas se convierten en un instrumento esencial en el desarrollo de las personas. Por ello, debemos insertar en los procesos formativos la toma de conciencia de la necesidad de conocer la cultura meta para, en asociación con la lengua extranjera, lograr el desarrollo de una competencia que ayude a la comunicación en distintos contextos y con distintas personas. Los resultados de este estudio no son alentadores, ya que la evolución en el tiempo muestra que los errores persisten y que el conocimiento no es elevado; no obstante, creemos que contribuciones como esta permiten reflexionar sobre el tema y plantear alternativas didácticas para su trabajo en las aulas de los distintos niveles educativos.

5.6. Bibliografía

Afshar, H., y Yousefi, M. (2019). Do EFL Teachers 'Critically' Engage in Cultural Awareness? A Mixed-Method Investigation. *Journal of Intercultural Communication Research*, *48*(4), 315-340. 10.1080/17475759.2019.1629331

Alaei, M., y Nosrati, F. (2018). Research into EFL Teachers' Intercultural Communicative Competence and Intercultural sensitivity. *Journal of Intercultural Comunication Research*, *47*(2), 73-86. 10.1080/17475759.2018.1424020

Álvarez Castillo, A. (2019). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: Formación de la identidad cultural y la competencia intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, *4*(1), 222-245. http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2212

Barili, A., y Byram, M. (2021). Teaching intercultural citizenship through intercultural service learning in world language education. *Foreign language annals*, *54*(3), 776-799. https://doi.org/10.1111/flan.12526

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Clouet, R. (2006). Between one's own culture and the target culture: the language teacher as intercultural mediator. *Porta linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5, 53-62. 10.30827/Digibug.30433

Clouet, R. (2018). Distancia entre lenguas/culturas y transferencia lingüística/cultural: Sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Didáctica (lengua y literatura)*, 30, 57-72. https://doi.org/10.5209/DIDA.61954

Encabo-Fernández, E., Maestre-Espinosa, M., Jerez-Martínez, I., y Hernández-Delgado, L. (2023). Sustainable Teacher Training and SDGs Knowledge: A Study from the Reading Perspective. *Education Sciences*, *13*(7), 663. https://doi.org/10.3390/educsci13070663

Giraldo, O., Zuluaga, J. I., Jaramillo, C. A., y Vargas, J. F. (2019). Prácticas pedagógicas que contribuyen a la construcción de una mejor ciudadanía. *Revista de investigaciones UCM*, 34, 81-91. https://doi.org/10.22383/ri.v19i34.140

López Valero, A. y Encabo, E. (2021). El perfil del profesorado desde la perspectiva de género en tiempos cambiantes. En A. Selma (Coord.),

El impacto de género en una sociedad cambiante: Una visión multidisciplinar (pp. 205-216). Aranzadi.

Martín-Beltrán, M., Durham, C., y Cataneo, A. (2023). Preservice teachers developing humanizing intercultural competence during field-based interactions: Opportunities and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 124, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104008

Mejía, L., y Arjones, A. (2021). Hacia la formación de una ciudadanía intercultural. Estudio sobre la relación entre la inteligencia cultural y las competencias interculturales del profesorado. *MLS Educational Research*, *5*(1), 115-132. https://doi.org/10.29314/mlser.v5i1.450

Raga, F. (2022). Competencia comunicativa intercultural como enacción. *Pragmalingüística,* 30, 355-374. https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2022.i30.16

Resa, A. (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: entre la utopía y la realidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, *27*(1), 255-275. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192

Rico, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y pensamiento*, *37*(72). 77-94. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ccic

Rohmani, L. A., y Andriyanti, E. (2022). Culture teaching in EFL classes: Teachers' beliefs, attitudes, and classroom practices. *Studies in English Language and Education*, *9*(1), 237-257. 10.24815/siele.v9i1.21834

Sánchez-Sánchez, G. (2014). *Estudio de la competencia intercultural en estudiantes universitarios de Magisterio Lengua Extranjera (Inglés). Propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural*. [Tesis doctoral inédita]. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/38355

Sánchez-Sánchez, G., y Encabo, E. (2023). A study on the intercultural competence of English as a Foreign Language (EFL) Training teachers: a comparative analysis of a Decade. En A. Garcés y Mª. E. Carrillo (Eds.), *New approaches to the investigation of language teaching and literature* (pp. 1-16). IGI Global.

Sanchez-Sanchez, G., Krawiec, M., e Ibañez-Lopez, F. J. (2020). Double responsibility of foreign language teachers: Primary student-teachers' perceptions of linguistic and cultural content. *Glottodidactica. An In-*

ternational Journal of Applied Linguistics, *47*(1), 137-159. https://doi.org/10.14746/gl.2020.47.1.08

Shuali, T. (2022). Developing intercultural and democratic competences in teacher education: the role of the international frameworks. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 84-102. https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31189

6

Una revisión de la competencia plurilingüe en los programas de formación del profesorado en Educación Primaria desde el enfoque de la LOMLOE

María del Mar Sánchez Bover
UCAM Universidad Católica San Antonio de Murcia
mmsanchez@ucam.edu

Resumen
En consonancia con el actual contexto multicultural europeo, los objetivos de desarrollo sostenible y las directrices europeas, la LOMLOE promueve una transformación del sistema educativo español, exaltando en la educación primaria el aprendizaje de lenguas extranjeras y la adquisición de una competencia intercultural como parte esencial del perfil de salida del alumnado. El presente trabajo tiene como objetivo revisar los programas de formación del profesorado para la educación primaria con el fin de averiguar cuántos de ellos incluían en sus planes de estudio asignaturas con contenidos relacionados con la cultura extranjera. El análisis demuestra que el número de asignaturas es mayor en las universidades públicas y se concentran en el último curso de carrera. Esto significa que la formación cultural del docente no solo queda relegada al curso de especialización, sino que, además, es patrimonio exclusivo del nuevo profesorado interesado en recibir una formación especializada en lengua extranjera.

Palabras clave: Competencias del docente, enseñanza de idiomas, formación, legislación, lengua extranjera, multilingüismo.

6.1. Introducción

Vivimos en un mundo globalizado que progresa a una velocidad vertiginosa, lo cual plantea constantes y exigentes retos a los sistemas educativos. Uno de los más relevantes es la necesidad de adaptar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a un contexto social de alcance internacional en constante cambio y con tendencia a la multiculturalidad. En este sentido, la nueva ley educativa en España en el horizonte 2030 se enmarca en una serie de transformaciones que no solo responden a necesidades internas del país, sino también a compromisos internacionales, como los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. El Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (DAES) dedica, de los 17 que establece, el objetivo 4 a hacer apología de una educación inclusiva, equitativa y de calidad al tiempo que promueve oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (DAES, 2023). Asimismo, dicho objetivo incita a repensar la formación docente y los enfoques metodológicos.

Desde la educación, disciplina conectada con las Ciencias Sociales, con las miras puestas en el área de Lengua Extranjera dentro del ámbito de la educación primaria, y en un intento por contribuir con esta inexcusable transformación educativa, planteamos y defendemos el desafío de una formación más sólida y continua en competencias lingüísticas y culturales del nuevo profesorado (Barili y Byram, 2021; Sánchez-Sánchez y Encabo-Fernández, 2023; Tajedding y Ghaffaryan, 2020). La adquisición de estas competencias no solo es clave para garantizar una enseñanza eficaz, sino también para formar ciudadanos capaces de estudiar y trabajar en otros países comunitarios, desenvolviéndose, interactuando y colaborando con personas autóctonas de contextos culturales diversos (Martínez-Lirola, 2018). La interculturalidad se convierte así en un objetivo educativo central: se trata de desarrollar en los futuros docentes la capacidad de experimentar, analizar y mediar entre culturas diferentes, promoviendo el autoconocimiento y la comprensión del otro; en otras palabras, el conocimiento consciente de su propia identidad y entorno culturales, así como de la alteridad cultural, todo ello sin necesidad de adoptar sus prácticas, pero sí valorándolas desde una posición empática y abierta (Byram, 2009).

En el presente trabajo se tratarán diversos aspectos clave relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito de la educación primaria, dentro del marco normativo y pedagógico vigente en el sistema educativo español. En primer lugar, se examinará el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de esta etapa educativa, prestando especial atención al papel que desempeña el área de Lengua Extranjera. Acto seguido, se estudiará el perfil de salida del alumnado y su vinculación con el desarrollo de la competencia intercultural, elemento fundamental en una sociedad cada vez más globalizada. A continuación, se examinará el enfoque curricular del área de Lengua Extranjera en educación primaria para delimitar su aportación al proceso de adquisición de competencias esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras. Para finalizar, a la luz de toda la información recabada, se perfilará la figura del docente especialista en lengua extranjera para reescribir si fuera necesario su papel como responsable principal de la puesta en escena en el aula de Educación Primaria de un aprendizaje significativo en el ámbito lingüístico y enriquecedor en el cultural.

Con estas perspectivas, el presente trabajo tiene como objetivo revisar la propuesta de estudios realizada por las universidades españolas, tanto públicas como privadas, durante el curso académico 2024-2025, con el fin de averiguar cuántas de ellas ofertan el grado en Educación Primaria o similares. A continuación, se propone analizar los planes de estudio de estas titulaciones para escrutar cuántos de ellos incluyen asignaturas orientadas a la formación en cultura extranjera y en qué cursos se imparten para desvelar si la formación en materia de cultura extranjera es una cuestión relegada o no al último curso, el de mención o curso de especialización.

Desde una perspectiva holística del aprendizaje de lenguas (en la que la competencia comunicativa incluye componentes lingüísticos, culturales e interculturales), resulta evidente que la calidad de la educación pasa también por la integración de estos saberes en la formación inicial del profesorado. Las sociedades europeas, cada vez más multiculturales y pluriculturales, exigen docentes preparados para actuar como mediadores culturales, capaces de enseñar lenguas extranjeras desde una visión crítica, reflexiva y abierta a la diversidad.

6.2. El trasfondo europeo como eje vertebrador del sistema educativo español

A principios de este siglo, se apostaba firmemente por la libre movilidad de los ciudadanos de los países comunitarios como pilar del proyecto europeo. Conscientes de que esa circulación civil, promovida desde las altas esferas, habría de conllevar de forma inexorable una interacción y comunicación interpersonal, resultaba de imperiosa necesidad garantizar su triunfo. Con ese propósito, se apuntaba a la adquisición de otras lenguas como pieza clave en el engranaje del entendimiento entre países europeos y en la lucha contra todo prejuicio y discriminación (Consejo de Europa, 2002).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), nace con la voluntad de actualizar el sistema educativo español en consonancia con las directrices marcadas por la Unión Europea y la Unesco para la década 2020-2030 a los desafíos del siglo XXI con el fin de que, desde la educación formal, se afronten con éxito.

Aquella libre circulación de ciudadanos europeos acabó convirtiendo las sociedades europeas en comunidades multilingües y multiculturales. Esta diversidad cultural era, en ocasiones, el resultado de cambios en las fronteras políticas, la inmigración o la creación de Estados donde antes existían otros sistemas políticos culturalmente independientes del resto. Sin embargo, el sueño de Europa suponía trascender ese estado de lenguas y culturas en contacto y alcanzar un nirvana plurilingüe y pluricultural en el que aquel entendimiento entre ciudadanos europeos implicaba una participación con objetivos comunes, desenvolviéndose como actores sociales en contextos plurales (Byram, 2009).

En la línea de actualización normativa iniciada por la LOMLOE, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, publicado en el BOE el 2 de marzo de 2022 establecía la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria, etapa que, junto con la educación secundaria y los ciclos formativos de grado básico, conforma la educación básica en nuestro país.

La educación primaria se orienta de modo general a garantizar una formación holística que favorezca el desarrollo integral del alumnado y de un modo más particular a la preparación del

futuro ciudadano europeo para afrontar los retos de la vida más allá del rendimiento académico (Méndez y Peña, 2013). En el contexto de una Europa con aspiraciones cada vez más multilingües y multiculturales, el pleno desarrollo de la personalidad del discente requerirá el aprendizaje de, al menos, una lengua extranjera comunitaria y la adquisición de un conocimiento que propicie su respeto por la cultura asociada a esa lengua extranjera. De todas aquellas que conforman el currículo para la educación primaria, desde el área de Lengua Extranjera se deberá contribuir a que los alumnos adquieran, junto con la lingüística, una competencia intercultural, entendida esta como la capacidad de experimentar y analizar la alteridad cultural, es decir, la condición de ser otro individuo culturalmente distinto, y de utilizar esta experiencia para reflexionar y cuestionarse la propia identidad (patrones cotidianos de percepción, pensamiento, sentimiento y comportamiento) y entorno cultural hasta desarrollar un mayor autoconocimiento y autocomprensión y una empatía, curiosidad y apertura hacia la cultura meta (Byram, 2009).

6.3. El perfil de salida de educación primaria: competencias para la Europa del nuevo siglo

Como hemos visto, la educación del siglo XXI postula no solo la adquisición de conocimientos académicos, sino también de competencias que abran las puertas a un enriquecimiento académico y personal a los estudiantes y que contribuyan a un aumento de su empleabilidad. En otro intento por adoptar referencias comunes que contribuyan a cohesionar los sistemas educativos europeos (MEFP, 2022), la nueva ley educativa toma como referencia las competencias esenciales para el aprendizaje permanente recogidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 (Consejo de Europa, 2018), y las adapta al sistema educativo español en un documento esencial: *El perfil de salida del alumnado*. Este instrumento vendrá a constituir una especie de crisol en el cual el paradigma de competencia intercultural propuesto por Byram *et al.* (2002) se fundirá con las ocho competencias clave que habrán de facili-

tar la movilidad académica y profesional del alumnado en el ámbito de la Unión Europea (MEFP, 2022: 24402) y que se detallan a continuación.

La competencia en comunicación lingüística implica interactuar de forma eficaz mediante el lenguaje en diferentes contextos y con variados propósitos. Esta competencia se alinea con el componente de habilidades de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre / faire*), que destaca la capacidad para emplear los conocimientos y habilidades interculturales en situaciones comunicativas reales (Sarwari *et al.*, 2024).

La competencia plurilingüe promueve el uso apropiado de diferentes lenguas y fomenta el respeto por la diversidad lingüística y cultural, lo cual coincide con el conocimiento sociocultural (*savoirs*): conocer las ideas, creencias, costumbres, valores, comportamientos sociales y artefactos materiales transmitidos generacionalmente dentro de una sociedad particular (Colman, 2015; Scott, 2014), bien se trate de la propia cultura del hablante, bien de la de sus convecinos europeos. Ambas propuestas abogan por una comprensión profunda de la alteridad como base para una convivencia democrática (Alves y Cabecinhas, 2019).

En cuanto a la competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, aunque centrada en el entorno natural y social, comparte con la conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*) la necesidad de interpretar el mundo de manera reflexiva, apoyándose en pruebas y valores que fomenten la transformación positiva del entorno.

La competencia digital exige un uso responsable, crítico y ético de las tecnologías, lo que puede relacionarse de forma indirecta con las actitudes interculturales (*savoir être*), en especial en un contexto globalizado donde la interacción digital trasciende fronteras culturales y requiere apertura, curiosidad y empatía (Mariyono, 2024).

Por su parte, la competencia personal, social y de aprender a aprender tiene una estrecha vinculación con el saber ser. Ambas enfatizan el desarrollo del autoconocimiento, la autorregulación, la capacidad de adaptación y la empatía, todos ellos elementos esenciales para la convivencia intercultural y la resolución pacífica de conflictos.

La competencia ciudadana se conecta claramente con la conciencia crítica (*savoir s'engager*), pues ambas buscan formar ciuda-

danos activos, comprometidos con la justicia social, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Esta competencia supone, además, un proceso de adquisición consciente del conocimiento sociocultural, también llamado *aculturación* (Schwartz *et al.*, 2010; Thomson *et al.*, 2009), que refleja el enfoque reflexivo y crítico de Byram sobre las prácticas y perspectivas culturales.

La competencia emprendedora, orientada a la toma de decisiones colaborativa y responsable, también puede relacionarse con el *savoir apprendre / faire*, en cuanto que requiere habilidades prácticas para actuar en situaciones nuevas, construir proyectos y adaptarse a diferentes contextos culturales, reconociendo su valor social y económico.

Finalmente, la competencia en conciencia y expresión culturales coincide con las habilidades de interpretación y relación (*savoir comprendre*). Ambas competencias promueven la comprensión y valoración del patrimonio cultural, así como la capacidad de comparar y relacionar expresiones culturales propias y ajenas.

En definitiva, se sostiene en el presente trabajo que este enfoque competencial, enriquecido por la dimensión intercultural, garantiza una educación integral y de calidad que habrá de formar a individuos para que sean capaces de desenvolverse de forma crítica, empática, activa y comprometida en sociedades lingüística y culturalmente volátiles y en constante evolución tanto a escala nacional como internacional.

6.4. El currículo de Educación Primaria y el área de Lengua Extranjera en el marco de la LOMLOE

Un rasgo distintivo del área de Lengua Extranjera en la Educación Primaria se aprecia en su afán por promover la adquisición de una competencia plurilingüe, vinculada tanto a la comunicación como a la comprensión intercultural (MEFP, 2022). Este hecho justifica que el currículo de Lengua Extranjera se vertebre en torno a los dos ejes fundamentales del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. Se elabora de este modo un instrumento en consonancia con la promoción de esa movilidad de ciudadanos europeos y el ejercicio de una ciudada-

nía activa y comprometida tanto en el ámbito educativo como en el laboral.

El currículo para la etapa inicial de la enseñanza básica incluye entre sus componentes una serie de competencias específicas que conectan el perfil de salida del alumnado con los saberes básicos y los criterios de evaluación de cada una de las ocho áreas que lo componen (Consejo de Gobierno, 2022). Estas competencias específicas constituyen, en muchos casos, el inicio del aprendizaje formal de una lengua extranjera, por lo que el enfoque metodológico se apoya en las experiencias previas del alumnado y en su participación en actos de comunicación sencillos. De especial relevancia para nuestra investigación resulta la competencia específica número 6, centrada en la apreciación y respeto por la diversidad lingüística y cultural asociadas a la lengua extranjera, así como en la capacidad de gestionar situaciones interculturales mediante la identificación y valoración de diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas.

En cuanto a los saberes básicos, estos integran conocimientos (*saber*), destrezas (*saber hacer*) y actitudes (*saber ser*), y están organizados en tres bloques de los cuales destacamos el dedicado a la interculturalidad por reunir estos saberes relacionados con las culturas vehiculadas por la lengua extranjera, promoviendo actitudes de apertura, comprensión y respeto hacia otras lenguas y culturas (MEFP, 2022).

En el despliegue de los tres ciclos en que se divide la Educación Primaria, observamos que, durante el primero de ellos, se introducen las bases de la competencia intercultural. Por un lado, la competencia específica 6.1 promueve el interés por la comunicación intercultural y el análisis, de forma guiada, de prejuicios, estereotipos y discriminaciones en contextos cotidianos. Y por otro, la competencia 6.2 se centra en el reconocimiento y aprecio de la diversidad lingüística y cultural, así como en el interés por conocer elementos culturales y lingüísticos básicos (*ibid.*: 24479). Los saberes básicos incluyen aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales relacionados con las costumbres y la vida cotidiana de países de habla extranjera.

Durante el segundo ciclo, se afianza el respeto en situaciones interculturales. La competencia 6.1 iniciará a los alumnos en la identificación y comparación de semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas y les encomendará que rechacen cualquier for-

ma de discriminación o prejuicio. Acto seguido, la competencia 6.2 les conducirá al reconocimiento de la diversidad como fuente de enriquecimiento personal (*ibid.*: 24481). La participación en intercambios comunicativos con estudiantes de la lengua extranjera mediante distintos medios (*ibid.*: 24482) constituirá en este ciclo intermedio la muestra de saberes básicos.

En el tercer y último ciclo de primaria, la competencia 6.2 habrá de consolidar la aceptación y respeto por la diversidad cultural, lingüística y artística, vinculada a la sostenibilidad y la democracia (*ibid.*: 24483). Los saberes básicos incluyen tanto la disposición para establecer contactos con hablantes de la lengua extranjera como el aprendizaje de aspectos socioculturales esenciales: vida cotidiana, relaciones interpersonales, lenguaje no verbal, normas de cortesía y etiqueta digital (*ibid.*: 24485).

6.5. El perfil del docente especialista en lengua y cultura extranjeras ideal

En esta primera revisión de los documentos oficiales, se manifiesta abiertamente la defensa que hacen las autoridades educativas de una enseñanza combinada de lengua y cultura extranjera (Byram y Wagner, 2018; López Valero y Encabo-Fernández, 2016; Sánchez-Sánchez y Encabo-Fernández, 2023; Sánchez-Sánchez y Tabuenca-Cuevas, 2021). Sin embargo, el docente ideal de lengua y cultura extranjeras en la etapa de Educación Primaria debe ser considerado como algo mucho más que un simple transmisor de conocimientos lingüísticos. Curiosamente, ha sido al llevar a cabo una segunda lectura, pero esta vez más minuciosa y entre líneas cuando se han ido revelando las pistas que la nueva ley educativa o el currículo esconden en sus páginas. Esa información sutil nos va a ser de gran utilidad a la hora de esbozar el perfil del docente especialista en lengua y cultura extranjeras ideal para la etapa inicial de la educación básica como agente activo de transformación cultural y educativa, capaz de despertar en sus alumnos el interés, la curiosidad y el respeto por otras lenguas y culturas, y promotor del autoconocimiento y la reflexión crítica sobre la propia identidad cultural.

Se espera de este profesional que haya tenido experiencias personales en contextos culturales diversos, que le permitan comprender, analizar y mediar entre diferentes realidades culturales. Esa vivencia directa le otorga una perspectiva amplia y empática que sabe trasladar al aula para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su experiencia se convierte en una herramienta pedagógica poderosa, con la que actuar como puente entre culturas y como modelo inspirador para sus estudiantes.

Conocedor de que, al enfrentarse a la cultura (y a la lengua) extranjera en los estados iniciales, los alumnos se basan sobre todo en sus antecedentes culturales (y lingüísticos) (Afshar y Yousefi, 2019; Christison, 2018; Sánchez-Sánchez y Encabo-Fernández, 2023), en el aula, el docente ideal debe ser capaz de actuar como la principal fuente de conocimiento lingüístico y cultural, ofreciendo a los niños un *input* lingüístico de calidad (Canggung Darong, 2024) y guiándolos en la comprensión de las formas de vida, valores y costumbres de los hablantes nativos. Todo ese conocimiento deberá ser adquirido desde una perspectiva crítica, reflexiva y abierta a la diversidad, permitiendo al alumnado desarrollar una visión más amplia y tolerante del mundo.

Otro de los principales objetivos de este docente ideal ha de ser el de motivar a los alumnos hasta el punto de que perciban esa diversidad lingüística y cultural como una fuente de enriquecimiento personal y académico. Al mismo tiempo, promueve el reconocimiento y la valoración de la propia identidad cultural, ayudando a los alumnos a reflexionar sobre quiénes son, de dónde vienen y cómo se relacionan con los demás.

Este docente también tiene la capacidad de despertar en su alumnado actitudes fundamentales como la empatía, la curiosidad, el respeto y la flexibilidad, claves para la competencia intercultural. Los prepara para adaptarse a diferentes contextos culturales, entendiendo las diferencias no como barreras, sino como oportunidades de aprendizaje y crecimiento.

Además, para que los estudiantes de idiomas sean capaces de adquirir más *input* en relación con la lengua y cultura extranjeras, este docente ideal deberá promover el contacto real con hablantes de la lengua extranjera, ya sea mediante intercambios virtuales o encuentros directos. Al conectar el aula con el mundo exterior, estará brindando a los niños la oportunidad de interactuar y poner en práctica el *input* que hayan recibido con anterio-

ridad en situaciones comunicativas reales y significativas. Cuanto más participen los estudiantes, más comprensible les resultará ese *input* (Canggung Darong, 2024).

Sin embargo, debe ser consciente de que, en muchos casos, los alumnos que se enfrentan por primera vez a la lengua y cultura extranjera pueden exhibir actitudes negativas con respecto al hablante nativo o al intercambio comunicativo. En relación con la primera, ayudado solo por su dominio de la materia y su entusiasmo por ella, deberá ser capaz de transformar una actitud estereotipada de aquellos hacia el hablante nativo en otra basada en una apertura, curiosidad y respeto por el grupo social al que pertenece aquel (Sanchez-Sanchez y Krawiec, 2018). Y por lo que atañe a la segunda, el *input* que les ofrezca deberá ayudarlos a distinguir entre las normas, valores, creencias y patrones de comportamiento de su propia cultura y las de la cultura extranjera y a participar en el intercambio comunicativo sabiendo poner en práctica estas últimas.

En resumen, el docente especialista en lengua y cultura extranjeras ideal para la educación primaria es un profesional competente, sensible, dinámico y profundamente comprometido con la formación integral de sus estudiantes. Su labor fomenta en los niños una actitud de apertura hacia lo diferente y cultiva un respeto sincero tanto por la lengua y cultura extranjeras como por quienes las representan. La siguiente cuestión a la que habrá que dar respuesta es si las universidades españolas, y cuántas de ellas, ofertan programas que incluyan esa formación cultural del docente ideal para la educación primaria.

6.6. Metodología

Dado que se trata de un trabajo conceptual, se optó por emplear una técnica de búsqueda metódica entre los programas de formación del profesorado disponibles en las universidades públicas y privadas de España. El primer paso consistió en discernir en qué universidades de España estaban siendo ofertados los estudios de grado en Educación Primaria, grado en Magisterio en Educación Primaria o grado en Maestro en Educación Primaria durante el presente curso académico 2024-2025. A continuación, se realizó una minuciosa criba entre los planes de estudio de las universidades segregadas con el fin de seleccionar las asignaturas

relacionadas con el estudio del inglés como lengua extranjera. Finalmente, las guías docentes compiladas fueron sometidas a criterios de inclusión y exclusión, por lo que se recopilaron las de aquellas asignaturas orientadas a la adquisición de aspectos culturales asociados a la lengua extranjera y se descartaron aquellas otras que no lo estaban. La solidez teórica del presente trabajo y el rigor metodológico de la investigación han de encontrar su justificación en los datos arrojados en la siguiente tabla:

Tabla 6.1. Listado de universidades públicas y privadas en España por comunidades autónomas (frecuencia y porcentajes).

Comunidad autónoma	Públicas	Privadas	TOTAL
Andalucía	10 (90 %)	1 (9,1 %)	11
Aragón	1 (50 %)	1 (50 %)	2
Canarias	2 (33,3 %)	4 (66,7 %)	6
Cantabria	1 (50 %)	1 (50 %)	2
Castilla y León	5 (50 %)	5 (50 %)	10
Cataluña	7 (58,3 %)	5 (41,7 %)	12
Comunidad de Madrid	8 (38,1 %)	13 (61,9 %)	21
Comunidad Foral de Navarra	1 (50 %)	1 (50 %)	2
Comunidad Valenciana	5 (55,6 %)	4 (44,4 %)	9
Extremadura	1 (100 %)	0	1
Galicia	3 (75 %)	1 (25 %)	4
Islas Baleares	1 (100 %)	0	1
La Rioja	1 (50 %)	1 (50 %)	2
País Vasco	2 (40 %)	3 (60 %)	5
Región de Murcia	2 (66,7 %)	1 (33,3 %)	3
TOTAL	50 (54,9 %)	41 (45 %)	91 (100 %)

Fuente: Elaboración propia.

En España, la distribución de universidades entre comunidades autónomas muestra una variada presencia de instituciones públicas y privadas. Andalucía presenta un total de 11 universidades, de las cuales el 90,9 % son públicas (10) y el 9,1 % priva-

das (1). En el caso de Aragón, Cantabria y la Comunidad Foral de Navarra, se aprecia una distribución equitativa del 50 % entre públicas y privadas, con solo 2 universidades en cada comunidad.

Canarias cuenta con 6 universidades, de las cuales un 33,3 % son públicas (2) y un 66,7 % privadas (4). Castilla y León dispone de 10 universidades, repartidas de forma equitativa entre públicas y privadas (50 % cada una).

En Cataluña hay 12 universidades, con una mayoría pública: el 58,3 % (7 públicas frente a 5 privadas). La Comunidad de Madrid destaca por su alta concentración de universidades privadas: de un total de 21 instituciones, solo el 38,1 % son públicas (8), mientras que el 61,9 % son privadas (13). En la Comunidad Valenciana hay 9 universidades: el 55,6 % son públicas (5) y el 44,4 % privadas (4). Extremadura solo cuenta con una universidad, que es pública (100 %).

Galicia tiene 4 universidades, de las cuales el 75 % son públicas (3) y el 25 % privadas (1). Las Islas Baleares poseen una única universidad, que también es pública. La Rioja, con 2 universidades, tiene un reparto igualitario entre pública y privada (50 % cada una). El País Vasco cuenta con 5 universidades: el 40 % son públicas (2) y el 60 % privadas (3). Y, finalmente, la Región de Murcia tiene 3 universidades, de las cuales el 66,7 % son públicas (2) y el 33,3 % privadas (1).

Tabla 6.2. Universidades públicas y privadas que ofertan estudios de grado en Educación Primaria o similar (frecuencia y porcentajes).

Tipo universidad	Total universidades	Ofertan grado en Ed. Primaria o similar
Pública	50	39 (78 %)
Privada	41	33 (80,5 %)
TOTAL	**91**	**72 (79,1 %)**

Fuente: Elaboración propia.

En el sistema universitario español se contabilizan un total de 91 instituciones de educación superior, de las cuales 50 corresponden al ámbito público (54,9 %) y 41 al privado (45,1 %). De las universidades públicas, 39 (78 %) imparten estudios de grado en Educación Primaria o titulaciones afines. En cuanto a las universidades de carácter privado, 33 de ellas (80,5 %) ofrecen

también este tipo de formación académica. Como muestra la tabla 6.3, de un total de 91 universidades (públicas y privadas) españolas, tan solo un 79,1 % de instituciones (72) ofertan el grado en Educación Primaria o estudios similares respecto al total nacional (ver tabla 6.2).

Tabla 6.3. Universidades públicas y privadas con estudios de grado en Educación Primaria o similar cuyos planes de estudios incluyen asignaturas de formación en cultura extranjera (frecuencia y porcentajes).

Tipo universidad	Total universidades	Incluyen asignaturas en cultura extranjera
Pública	50	26 (52 %)
Privada	41	16 (39 %)
TOTAL	**91**	**42 (46,1 %)**

Fuente: Elaboración propia.

En el ámbito universitario español, se observa una diferencia significativa entre universidades públicas y privadas en cuanto a la inclusión de asignaturas de formación en cultura extranjera dentro de los planes de estudio del grado en Educación Primaria. De un total de 50 universidades públicas, 26 ofrecen este tipo de formación, lo que representa un 52 % del total. Por su parte, de las 41 universidades privadas existentes, 16 incluyen asignaturas relacionadas con la cultura extranjera en el grado en Educación Primaria, lo que equivale aproximadamente a un 39 %. Estos datos reflejan una mayor presencia de contenidos culturales foráneos en los programas de formación de maestros en las universidades públicas en comparación con las privadas.

Tabla 6.4. Distribución de las asignaturas de formación en cultura extranjera por curso académico (frecuencia y porcentajes).

Tipo universidad	Curso académico	Total asignaturas
Públicas	Primer curso	4 (8,2 %)
	Segundo curso	6 (12,2 %)
	Tercer curso	13 (26,5 %)
	Cuarto curso	26 (53,1 %)
	TOTAL	**49 (100 %)**

Privadas	Primer curso	2 (10,5 %)
	Segundo curso	1 (5,3 %)
	Tercer curso	3 (15,8 %)
	Cuarto curso	13 (68,4 %)
	TOTAL	**19 (100 %)**

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 6.4 muestra la distribución de las asignaturas de formación en cultura extranjera tanto en universidades públicas como privadas, especificándose el número de asignaturas por curso y los porcentajes correspondientes. En el análisis de las asignaturas de formación en cultura extranjera en las universidades se observan diferencias tanto entre universidades públicas y privadas como en la distribución por cursos.

En las universidades públicas, se ofrece un total de 49 asignaturas dedicadas a la formación en cultura extranjera. La distribución de estas asignaturas por curso es la siguiente:

- En el primer curso, 4 asignaturas (8,2 %).
- En el segundo curso, 6 asignaturas (12,2 %).
- En el tercer curso, 13 asignaturas (26,5 %).
- En el cuarto curso, 26 asignaturas (53,1 %).

Por otro lado, en las universidades privadas se ofrecen 19 asignaturas de formación en cultura extranjera. La distribución por curso queda del siguiente modo:

- En el primer curso, 2 asignaturas (10,5 %).
- En el segundo curso, 1 asignatura (5,3 %).
- En el tercer curso, 3 asignaturas (15,8 %).
- En el cuarto curso, 13 asignaturas (68,4 %).

6.7. Conclusiones

La globalización, la creciente diversidad en las aulas y los compromisos internacionales adquiridos por España, en especial en el marco de la Agenda 2030, han hecho que el currículo actual, sustentado por la LOMLOE y el Real Decreto 157/2022, así

como el perfil de salida del alumnado, apunten hacia un paradigma competencial que supera la mera enseñanza gramatical y convierte el aprendizaje de lenguas extranjeras en una herramienta para el diálogo intercultural y la ciudadanía democrática. Estos factores han puesto de manifiesto la necesidad urgente de repensar la formación del profesorado de Lengua Extranjera en Educación Primaria desde un enfoque integral que incorpore, junto al dominio lingüístico, una sólida competencia cultural e intercultural. Se hace necesario un modelo educativo que prepare a los futuros docentes como verdaderos mediadores culturales, capaces de guiar a su alumnado en el descubrimiento, la comprensión y la valoración de otras realidades culturales sin perder de vista su propia identidad.

Este trabajo tenía como objetivo revisar la propuesta de estudios realizada por las universidades públicas y privadas de nuestro país durante el presente curso académico para averiguar cuántas de ellas ofertaban el grado en Educación Primaria con el fin de analizar sus planes de estudio y revelar cuántos de ellos incluían asignaturas con contenidos relacionados con la cultura extranjera. Nuestro análisis demostró que, en las universidades públicas, la mayor parte de las asignaturas se concentran en el cuarto curso, lo que significa que la formación del profesorado como modelo de inspiración cultural para el aula de educación primaria es una cuestión relegada al último curso del grado, el de mención o curso de especialización. El estudio llevado a cabo sirvió para demostrar que en las universidades privadas hay una tendencia similar, pero la oferta de asignaturas de cultura extranjera en los primeros cursos era mucho menor que en el caso de las universidades públicas.

Al hilo de las propuestas de mejora sugeridas por el ODS 4 (DAES, 2023), consideramos que esa mejora en la calidad de la educación también debería contemplar la necesidad de mejorar los programas de formación del profesorado. Esta mejora requeriría de las universidades que ofertan los estudios conducentes a la obtención del título de maestro en Educación Primaria con mención/especialidad en Lengua Extranjera un mayor número de asignaturas orientadas a la adquisición de una sólida competencia intercultural repartidas de modo uniforme a lo largo de los cuatro cursos del grado.

6.8. Bibliografía

Alves Brasil, J., y Cabecinhas, R. (2019). Intercultural dialogue and intergroup relations in Europe: contributions of Cultural Studies and Social Psychology. *Comunicação e sociedade*, Special Issue, 105-118. https://doi.org/10.17231/comsoc.0(2019).3063

Amber, D., y Martos, M. (2017). Ámbitos y funciones de los orientadores para la mejora educativa en secundaria en contextos restantes. Una mirada cruzada entre orientadores y directivos. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, *21*(4), 419-437. https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10063

Afshar, H., y Yousefi, M. (2019). Do EFL teachers 'critically' engage in cultural awareness? A mixed-method investigation. *Journal of Intercultural Communication Research*, *48*(4), 315-340. https://doi.org/10.1080/17475759.2019.1629331

Barili, A., y Byram, M. (2021). Teaching intercultural citizenship through intercultural service learning in world language education. *Foreign Language Annals*, *54*(3), 776-799. https://doi.org/10.1111/flan.12526

Byram, M. (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*. Council of Europe Publishing.

Byram, M., y Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 140-151. https://doi.org/10.1111/flan.12319

Christison, M. (2018). Speech act theory and teaching speaking. En J. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed.) (pp. 1-6). JohnWiley and Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0712

Colman, Andrew. (2015). *Oxford Dictionary of Psychology*. Oxford University Press.

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Anaya. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

Consejo de Europa (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.) (OJ C, C/189, 04.06.2018, p. 1, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Consejo de Gobierno (2022). Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación

Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, 267, de 18 de noviembre, 39896-40128.

Daron, H. (2024). Teaching speech acts in EFL context. *Frontiers in Education*, 9, 1-6. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1423498

Departamento de Asuntos Económios y Sociales de las Naciones Unidas [DAES] (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial*. https://doi.org/10.18356/9789210024938

Durán Martínez, R. y Beltrán Llavador, F. (2013). Nuevos modelos de formación del profesorado de inglés: El caso de Castilla y León. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *17*(3), 307-322. http://hdl.handle.net/10481/30071

Fernández Tilve, M., Malvar Méndez, M., y Varela Tembra, J. (2024). Emotional competence profile in secondary school counselors: Controversy or need? *Frontiers in Education*, 8, 1-10. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1277638

Lopez Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura* (2ª edición revisada y actualizada). Síntesis.

Mariyono, D. (2024). Building bridges: Exploring digital strategies for promoting tolerance and global citizenship. *International Journal of Religion*, *5*(7), 679-691. https://doi.org/10.61707/tp31wx90

Martín del Pozo, M. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria*, *11*(3), 197-218. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5526

Martínez Juárez, M., González Morga, N., y Pérez Cusó, J. (2017). Aproximación al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera. *Revista de Investigación Educativa*, 36, 39-56. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.306401

Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, *22*(1), 1-19. http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.3

Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP] (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340, de 30 de diciembre, 122868-122953.

Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP] (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, BOE, 52, de 2 de marzo, 24386-24504.

Power, J., y Tanner, D. (2023). Peer assessment, self-assessment, and resultant feedback: an examination of feasibility and reliability. *European Journal of Engineering Education*, 48, 615-628. https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2185769

Saito, K., y Hanzawa, K. (2016). The role of input in second language oral ability development in foreign language classrooms: a longitudinal study. *Language Teaching Research, 22*(4), 398-417. https://doi.org/10.1177/1362168816679030

Sánchez Sánchez, G. (2019). La influencia de experiencias de aprendizaje previas en lengua extranjera en la formación inicial de profesorado de educación primaria. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 34*(2), 123-136. http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Sánchez-Sánchez, G., y Encabo-Fernández, E. (2023). A Study on the Intercultural Competence of English as a Foreign Language (EFL) Training Teachers: A Comparative Analysis of a Decade. En A. Garcés-Manzanera y M. Carrillo García (Eds.), *New Approaches to the Investigation of Language Teaching and Literature* (pp. 1-16). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6020-7.ch001

Sánchez-Sánchez, G., y Krawiec, M. (2018). Mediating in intercultural communicative challenges issued in the language classroom: A new objective in training programs for new teachers. *Lingua Posnaniensis, 60*(1), 95-105. https://doi.org/10.2478/linpo-2018-0007

Sánchez-Sánchez, G., y Tabuenca-Cuevas, M. (2021). Marco Común de Referencia para las Lenguas y autoformación intercultural: Percepción del nuevo profesorado para la Educación Primaria sobre el contenido cultural de teleseries. En T. Linde Valenzuela, F. Guillén Gámez, A. Cívico Ariza y E. Sánchez Vega (Coords.), *Tecnología y educación en tiempos de cambio* (pp. 222-231). UMA editorial.

Sarwari, A., Adnan, H., Rahamad, M., y Abdul Wahab, M. (2024). The requirements and importance of intercultural communication competence in the 21st century. *SAGE Open, 14*(2). https://doi.org/10.1177/21582440241243119

Schwartz, S., Unger, J., Zamboanga, B., y Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *The American Psychologist, 65*(4), 237-51. https://doi.org/10.1037/a0019330

Scott, J. (2014). *A Dictionary of Sociology*. [recurso electrónico]. Oxford University Press.

Tajeddin, Z., y Ghaffaryan, S. (2020). Language teachers' intercultural identity in the critical context of cultural globalization and its metaphoric realization. Journal of *Intercultural Communication Research*, *49*(3), 263-281. https://doi.org/10.1080/17475759.2020.1754884

Thomson, M., y Hoffman-Goetz, L. (2009). Defining and measuring acculturation: A systematic review of public health studies with Hispanic populations in the United States. *Social Science & Medicine Journal*, *69*(7), 983-91. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.05.011

PARTE 3

7

¿Hay un canon literario que fomenta la adquisición de conciencia cultural en el aula de lengua extranjera?

Concepción Soler Pous
Universidad de Alicante
conxi.soler@ua.es
https://orcid.org/0009-0006-1048-5226

María-Teresa del Olmo-Ibáñez
Universidad de Alicante
tdelolmo@gcloud.ua.es
https://orcid.org/0000-0001-8326-1879

Resumen
Este trabajo tiene como objetivo presentar la necesidad de un enfoque comunicativo y real del estudio de la lengua inglesa como L2 en el aula de secundaria que engloba una perspectiva comunicativa, global, intercultural e integradora basada en el estudio de textos literarios. Para ello, se muestran los requerimientos demandados en nuestro sistema educativo y legislativo actual, basados en las directrices planteadas por Europa en el MCER respecto al sistema de aprendizaje de segundas lenguas. En primer lugar, visto el descenso en el rendimiento de nuestros estudiantes españoles de secundaria en el último informe PIRLS, planteamos una necesidad de desarrollar las habilidades cognitivas de los alumnos a través de un canon literario o conjunto de obras más representativas, influyentes dentro de una tradición cultural específica, que resulte atractivo y motivador a los alumnos de EFL. En segundo lugar, dicho canon les debe transmitir unos conocimientos culturales, históricos y sociales de las sociedades anglosajonas, y les permitirá formarse de manera integral haciéndolos seres pensadores, analistas y capaces de realizar valoraciones personales a través de un trabajo práctico en el aula. Tras analizar el currículo español, demostraremos la ausencia de este canon en la asignatura de Lengua Extranjera de secundaria, ya que no hay unos parámetros establecidos al respecto. Por último, se presentarán propuestas de un canon literario atractivo

que plantee preguntas abiertas y permita al alumnado aprender la lengua extranjera desde el pensamiento crítico, analítico y reflexivo a la vez que fomenta una conciencia intercultural, respetuosa y real de dicha lengua.

Palabras clave: Literatura, lengua extranjera, didáctica, educación secundaria.

7.1. Introducción

El principal propósito de este artículo es explorar la necesidad de plantear un canon literario que resulte interesante y eminentemente práctico y comunicativo de cara al alumnado de Lengua Extranjera en el aula de Secundaria. En segundo lugar, demostrar que el enfoque actual tradicional difiere de una educación literaria centrada en un punto de vista más pragmático. A continuación, una vez demostrada la ausencia de un canon literario concreto y definido en el currículo de L2, nos basaremos en las directrices del Marco Común Europeo de Referencia de 2001 y su interés por una enseñanza de la lengua extranjera desde una visión viva y comunicativa. Intentaremos, pues, demostrar la importancia de los textos literarios leídos y trabajados en la clase de L2, analizados a través de la emoción de un público lector-estudiante que pueda demostrar un pensamiento propio y crítico basándose en la interculturalidad de la lengua que aprende. Por último, todo este análisis pragmático tiene que ir de la mano de la necesidad de formación del profesorado para que enseñe a los estudiantes una visión crítica y adaptada a la realidad actual (López y Encabo, 2016).

7.2. ¿Cuál es el panorama actual respecto a los estudios de la enseñanza de lenguas en el aula de secundaria?

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) modifica el marco normativo básico de la legislación educativa no universitaria vigente en España. En concreto, modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Dentro del marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura de L1, entre los aspectos más importantes que se encuentran en la actual Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación aprobada en 2019 (LOMLOE) destaca la necesidad de alcanzar un buen nivel de competencia comunicativa del alumnado desde una perspectiva pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. La lengua extranjera ha pasado de ser un contenido de aprendizaje a un instrumento de aprendizaje. Con ello, se demanda una competencia comunicativa que muestre la capacidad del ser humano para comunicarse en diferentes contextos de un modo adecuado y sin ningún tipo de exclusión (Hymes, 1995).

Si la lectura en el aula de L2 se trabaja desde el punto de vista tanto de la comprensión como de la interpretación de textos significativos, el estudiante desarrollará una capacidad no solo crítica, sino también creativa y comunicativa. Esto le permitirá ser partícipe de otras épocas y culturas, al mismo tiempo que adquirirá una experiencia del mundo con un mayor conocimiento y cultura sobre él. Para ello, se deben trabajar los procesos cognitivos a través de una lectura y una escritura adecuadas, que les proporcionarán una forma de pensar propia. Todo ello conformará la educación literaria de los futuros ciudadanos (López y Encabo, 2016).

Respecto a la enseñanza de la lengua extranjera, en los años setenta, el rol de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas era muy escaso. A partir de los años ochenta, el panorama va cambiando y la literatura comienza a formar parte de la enseñanza de dichas lenguas. Según Carter y Long (1981), las tres razones principales en las que se basa la enseñanza de la lengua extranjera a través de la literatura son: la lengua como modelo cultural, modelo lingüístico y de crecimiento personal. Los textos literarios son considerados un instrumento de desarrollo que puede ofrecer un amplio abanico de oportunidades lingüísticas al profesor. Al involucrarse en los textos, el alumnado podrá disfrutar de la lectura por placer y no como un mero cúmulo de hechos y acontecimientos. Estimular a nuestros estudiantes a leer entre líneas y en profundidad producirá en el lector un deseo de disfrutar de cualquier libro, esto es, desarrollará una competencia literaria particular y personalizada (Carter y Long, 1981).

Según Janice Bland (2018), existen diversos mitos que el texto literario debe cumplir. En primer lugar, debe resultar multifacético, fijar límites claros y una correcta interpretación. En segundo lugar, el profesor es el encargado de animar a los estudiantes a empatizar de forma gradual con los personajes más que a identificarse con ellos. En tercer lugar, el alumnado tiene que descubrir la intencionalidad del autor a través de una lectura crítica y logrando una ideología propia. A continuación, se centra en la importancia de la lengua vehicular, el lenguaje utilizado será L2. Otro mito importante que debe tenerse en cuenta para hacer la lectura atractiva es la diversidad de formatos, desde dibujos hasta webs, películas, series o cómics. Por último, debe ser el profesorado el encargado de ofrecer una experiencia significativa a través de un contacto directo con el alumnado y el texto. La selección de los textos más adecuados para realizar una lectura profunda es una tarea compleja para el profesor. Para ello, debe existir una buena formación del profesorado que les ayude a definir un criterio adecuado para la selección de textos que permitan un espíritu crítico. Se debe encaminar la tarea del profesorado para que trabajen la funcionalidad en el aula y el alumnado pueda aplicar los conocimientos en su día a día (López y Encabo, 2016).

Dentro de esa necesidad transformativa en la didáctica del profesorado, surge una tendencia formativa denominada por King (1999) *lifelong learning.* Esta aboga por un aprendizaje para toda la vida que tiene que ver con uno de los derechos humanos, el saber y la educación de cada uno de los ciudadanos. Para lograrlo, es necesario un claro cambio metodológico y actual que se aleje de las estructuras clásicas usadas en la enseñanza de la L2 en el pasado. Por ello, debemos buscar tendencias en las que la cooperación entre los estudiantes sea auténtica y práctica para que la adquisición real de una lengua se convierta en una realidad. Se trata de optar por una visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (López y Encabo, 2016) basado en un lenguaje integrado. Según Bergeron (1990), hay que incluir dicho lenguaje en el contexto de experiencias reales, funcionales y de cooperación para lograr una verdadera motivación en el alumnado.

7.3. ¿Qué aparece en el marco común europeo de referencia para las lenguas acerca de la enseñanza de la literatura en la clase de lengua extranjera?

Con el auge, la necesidad y la insistencia en el aprendizaje de segundas lenguas desde una perspectiva comunicativa, parece que la literatura ha perdido su papel y ha sido relegada a un segundo o incluso tercer plano en el desarrollo de las clases de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, no hay que olvidar que las literaturas nacionales y regionales contribuyen a la herencia cultural europea que la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa considera «un patrimonio común y valioso que hay que proteger y desarrollar» (Consejo de Europa, 2001). Los estudios literarios van más allá de un aprendizaje puramente estético, cumplen fines morales, emocionales, intelectuales, lingüísticos y, por supuesto, educativos (Consejo de Europa, 2001).

Uno de los objetivos principales que nos marca el MCER (2020) con el fin de que un canon literario en lengua extranjera sea trabajado de forma adecuada en el aula, es que «para la mediación, para las reacciones a la literatura y para la interacción en línea deben crear versiones para aprendientes jóvenes y para las competencias en lengua de signos...» (p. 21). Teniendo en cuenta que el canon literario es aquel conjunto de obras que conforman parte de la alta cultura de un país y de su historia, trabajos que han logrado trascender las épocas y las fronteras, resultando vigentes y actuales, no se trata, pues, solo de conocer unas obras de alto valor estético, sino de percibir una historia, una trayectoria, unas costumbres enraizadas que se ven reflejadas en dichas obras (Pérez Porto y Gardey, 2016).

Dicha cultura y costumbres aparecen en un material auténtico, el texto literario. Hasta hace relativamente poco, este ha sido marginalizado por su complejidad en el aula de Lengua Extranjera. Sin embargo, hoy en día muchos estudios han demostrado la necesidad de los textos literarios como herramienta esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es el caso de López Valero, quien defiende la necesidad de aportar una enseñanza de

Lengua y Literatura que suponga un aprendizaje integral por parte del alumnado para que recupere el gusto por desarrollar las habilidades lingüísticas con el fin de evitar el empobrecimiento del hablante y por lo tanto de la realidad que este percibe (López, Encabo y Moreno, 2002).

Por otra parte, el estudio de Hall (2015) demuestra el interés por parte de diversos grupos de trabajo británicos por incorporar la literatura en el aula, es el caso de *British Council's BritLit Project, IATEFL Literature, Media and Cultural Studies Group, and Global Issues Group. British Council 's BritLit Project,* que proporciona recursos ELT basados en literatura que descargan más de 150 000 visitantes en todo el mundo cada mes (Arafah *et al.*, 2021).

7.4. ¿Qué dice el Decreto de la Comunidad Valenciana sobre la literatura y la cultura?

Una vez demostrada la necesidad de una educación competente, hay que revisar el currículo educativo existente en la actualidad para averiguar si es posible poner en marcha dichas metodologías. El eje del currículo de Lengua Extranjera está atravesado por las dos dimensiones del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. Esta última dimensión debe llevar al alumno a valorar el arte, la cultura y la literatura de una sociedad englobada en un contexto comunicativo y práctico. El conocimiento de una lengua no se ciñe a lo lingüístico, también debe basarse en lo literario, cuyo entendimiento y comprensión fomentará el pensamiento crítico en el alumnado, siempre y cuando esté bien conducido y guiado por el profesor de lengua extranjera. Por tanto, dicho conocimiento lingüístico ha de desarrollarse a través de proyectos, basarse en el entendimiento de una realidad a través de la literatura y apostar por un enfoque más global, bautizado como enfoque plurilingüe integrador (EPI) (Esteve, 2014). Las metodologías TIL (tratamiento integrado de lenguas) y TILC (tratamiento integrado de lenguas y contenidos) ayudarán a aunar estos dos conceptos en uno. De esta manera, el alumnado se convertirá en un ser pensante y crítico por sus propias valoraciones. Gracias a una adecuada programación de actividades que el profesor le proporcione, las y los

alumnos serán capaces de conocer la historia, las costumbres y la cultura de esa lengua a través del saber hacer. La labor del profesorado será decidir los recursos necesarios para llevarla a cabo, así como establecer unos criterios de evaluación objetivos. Uno de los grandes problemas que tenemos los profesores en las aulas es mantener el interés y la motivación del estudiantado y, sobre todo, hacerlos partícipes de buen grado en las actividades propuestas. Las clases de L2 se basan todavía en unas metodologías demasiado estructuralistas en las que el análisis de las formas prevalece sobre el análisis del discurso (López y Encabo, 2016). Con la adecuada formación del profesorado en una perspectiva metodológica actual, podremos mejorar una formación basada en competencias y contextos reales que demanda el decreto.

Existen tres bloques principales en los que se agrupan los conocimientos básicos. Estos aparecen en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. En el Decreto se especifica que los conocimientos, destrezas y actitudes que resultan básicos para la adquisición de las competencias específicas de la materia de Lengua Extranjera deben quedar reflejados en los bloques de comunicación, plurilingüismo e interculturalidad. En el primero, se desarrollan las actividades de comprensión, producción, mediación e interacción. El segundo les ayuda a reflexionar sobre la lengua y a abarcar un concepto mucho más amplio sobre su funcionamiento. Por último, gracias al conocimiento de la interculturalidad, el alumnado es capaz de valorar, entender y apreciar otras lenguas y sus variedades lingüísticas.

La distinción que ha separado la literatura de la lingüística no es adecuada, como Widdowson (1979) sugiere, los métodos utilizados para interpretar el discurso literario son esencialmente los mismos que para interpretar el tipo de discurso.

Existen muchas razones por las cuales se debe utilizar el texto literario en la clase de L2, tales como el placer de disfrutar de buenas historias que resulten motivadoras, el intercambio de sentimientos y pensamientos, y el análisis de conceptos e ideas para desarrollar diversas actitudes sociales (Healy, 2010). La literatura en el aula de L2 permitirá un desarrollo en el pensamiento crítico del alumnado, un conocimiento lingüístico profundo

que estudia unas normas y expectativas culturales que la propia literatura transmite. Por lo tanto, promover el uso de la literatura en la enseñanza de la lengua extranjera supondrá un aprendizaje integrado de la lengua con el que se conseguirá un completo desarrollo académico, cultural y lingüístico del estudiante. La inclusión de un canon literario claro en los materiales ELT proporciona a los estudiantes la riqueza de la cultura anglosajona y su tradición. La literatura debe entenderse como una colección de acontecimientos reales, aunque estos no ocurran en la vida real. La literatura puede crear su propio mundo como producto de una imaginación ilimitada (Welleck y Warren, 1963).

Pero ¿cómo funciona dicho aprendizaje integral en la práctica docente? Una de las herramientas que ayudarán al docente a combinar de manera equitativa las distintas aproximaciones será la evaluación en el aula. Rust *et al.* (2003) sostienen que la evaluación y la retroalimentación son esenciales para el desarrollo y avance del alumno. Esta evaluación puede basarse en la confección de ensayos, proyectos y otras tareas que se evalúen de manera continua por el profesor, el propio alumno o la clase-grupo. De esta manera, se conocerá el desarrollo del estudiante en la materia y sus necesidades de mejora (Healy, 2010).

Según el Decreto citado con anterioridad, el aprendizaje integral que queremos que nuestros alumnos alcancen implica la necesidad de encontrar textos que, además de mostrarnos una realidad intercultural, les resulten atractivos. Será el profesorado quien facilitará al alumnado la creación de las tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes según un análisis previo que le permita detectar las necesidades en el aula.

Es aquí donde el currículo de Lengua Extranjera debe valorar y proponer un canon literario atractivo que permita desarrollar un rico aprendizaje y conocimiento de la lengua a través de la cultura del país, adquiriéndola y haciéndola suya con el fin de tener una mayor complicidad con ella. Dicho canon, y el trabajo que con él realice el docente, permitirá promover la valoración crítica y la de la diversidad en el alumnado. De este modo, podrán comparar y contrastar con personalidad temas y acontecimientos sociales y culturales que les formen como seres humanos de una manera coherente y real (Mendoza, 2007).

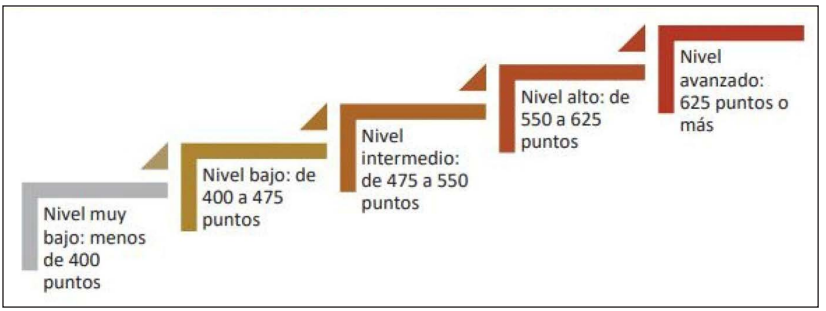
Hay diversos aspectos que se contemplan en el currículo que conviene destacar. En primer lugar, el mero hecho de reconocer

ideas principales, secundarias, los detalles, el sentido y la intención, la interpretación y trabajar una escucha siempre activa ante la lectura fomentará que adquieran y promuevan esa valoración crítica, objetivo en el currículo de Educación Secundaria. En segundo lugar y siguiendo lo que marca el decreto, el alumno será guiado para contrastar la fiabilidad de las fuentes de información de una manera crítica a través tanto de soportes analógicos como digitales, de los que hablaremos en el siguiente apartado.

7.5. La importancia de un uso adecuado de la literatura en el aula que fomente la reflexión y la práctica. ¿Por qué enseñar literatura?

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) trabaja para evaluar el rendimiento de los estudiantes, comparando diferentes sistemas educativos y ayudando a los países en el desarrollo de su propia capacidad investigadora y en la creación del conocimiento. Uno de sus resultados de investigación es el informe PIRLS (*Estudio Internacional de Progreso de Comprensión Lectora*), en el que el rendimiento educativo se evalúa mediante pruebas objetivas, así como a través de la recopilación de información en el ámbito académico mediante los directores de centros, profesorado, alumnos, familias y representantes políticos del ámbito educativo sobre los factores que afectan al aprendizaje del alumnado. Según el informe PIRLS de 2021, en la actualidad los resultados de España en esta investigación se sitúan en 521 puntos, es decir, 12 puntos por debajo del Promedio OCDE-28 (533) y 7 por debajo del total de la UE (528). Por lo tanto, la evolución positiva que se había experimentado en el campo del rendimiento lector entre los años 2011 y 2016 se revierte en 2021, con un descenso relevante. Es evidente que la pandemia de covid-19 ha abierto una brecha en el desarrollo y aprendizaje de nuestros alumnos, pero también es verdad que hay que mirar hacia el futuro y aportar soluciones a corto plazo, pues el hábito lector ya venía decayendo desde hace unos años en el mundo estudiantil sobre todo juvenil. La auténtica realidad es que estamos en un nivel intermedio de comprensión lectora respecto al resto de los países europeos.

Figura 7.1. Niveles de rendimiento en el PIRLS 2021.



Fuente: Elaboración propia.

Aunque dichos resultados hacen referencia al aprendizaje del alumno en L1, por desgracia es probable que hayan afectado también a la habilidad de adquisición y comprensión de la literatura de L2. Con ello, se observa un claro descenso del interés y la motivación en la escuela por parte de los y las alumnas. Según la OECD (2017), el informe PISA basado en los resultados de 78 países muestra un declive en el sentido de pertenencia y conectividad de los alumnos a la escuela desde 2003 hasta 2015. El bienestar emocional de nuestros alumnos va en descenso por diversas razones. La diferencia cada vez mayor entre ricos y pobres, el mercado laboral que cada vez es más impredecible, el avance de las tecnologías y la incertidumbre y ansiedad que estas producen es absorbido por adolescentes en las escuelas (Fullan *et al.*, 2019).

Para ayudar al alumnado a sentirse más cercano e implicado en el entorno escolar de aprendizaje y mejorar sus habilidades comunicativas, debemos enseñarles a mirar, observar, escuchar y dedicar tiempo al análisis de las actividades propuestas para fomentar su desarrollo cognitivo. Si potenciamos esa zona del cerebro, podrán desarrollarla y serán capaces de realizar un análisis profundo de los acontecimientos, fomentando la capacidad de conexión de ideas (Rojas, 2021). Lo que los estudiantes necesitan es un aprendizaje profundo que les enseñe a hacer conexiones con el mundo, a pensar de manera crítica, a trabajar de manera colaborativa, a empatizar con otros; en definitiva, prepararlos para los nuevos retos que el mundo ha traído a su generación (Fullan *et al.*, 2019). Este tipo de aprendizaje resulta atractivo para todos los estudiantes, en especial para los que se han descolgado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, el papel del docente será esencial y el aula y la enseñanza en general, el lugar donde «enseñar a buscar». La lectura del texto literario y sus diferentes facetas podría ser a la mente lo que el ejercicio físico es al cuerpo (Rojas, 2021). Del mismo modo, el uso adecuado del texto literario fomentará una comprensión lectora personalizada y permitirá que el alumno desarrolle al mismo tiempo su capacidad de expresión tanto oral como escrita, lo que mejorará su comunicación lingüística. El conocimiento, la didáctica específica y la tecnología se aúnan en una actualidad de pedagogías emergentes, facilitando así que el profesor sea un gestor del conocimiento en el ámbito de la investigación-acción que eduque sujetos críticos, que posean competencias sociales y éticas, y que conformen ciudadanos digitales críticos, reflexivos y comprometidos.

La variedad de textos literarios puede ser extensa. Los textos creativos no se limitan a la literatura ni al guion. El cine, el teatro, los recitales y las instalaciones multimodales son solo algunos de los otros tipos de textos creativos, como obras de imaginación y significado cultural (CEFR, 2001). MacRae (1994) distingue dos tipos de literatura: la Literatura escrita en mayúscula y la literatura en minúscula. La primera engloba los textos clásicos, los que forman parte de la literatura universal: Dickens, Shakespeare, Spencer, entre otros. La literatura con minúscula hace referencia a una literatura más popular como novelas, historias cortas, obras de teatro, fábulas o canciones líricas. La literatura clásica podría quedar para los estudiantes de niveles intermedio-alto y avanzado, mientras que la otra es asequible para alumnos principiantes y de niveles iniciales (Arafah *et al.*, 2021).

Esta variedad de textos literarios en el aula tiene relación directa con el pensamiento crítico en el alumnado, del que hablaremos a continuación. El texto literario servirá como base para un aprendizaje inductivo y eminentemente práctico que forme seres capaces de comprender y expresar sus opiniones y sentimientos gracias al estudio del texto.

Desde los años ochenta, el rol de la literatura en la enseñanza de L2 cambió y su uso comenzó a considerarse de nuevo dentro de la enseñanza de segundas lenguas. Las tres razones principales para enseñar lengua a través de la literatura se basan, según Carter y Long (1991), en el modelo cultural, el modelo de lengua y el modelo de crecimiento personal. La enseñanza basada

en un modelo cultural ayuda a los estudiantes a conocer diferentes culturas e ideologías dentro de unos hechos, en un lugar concreto, al mismo tiempo que pueden entender una perspectiva tradicional, una forma de pensar y una estética en la herencia que transmite dicha literatura (Carter y Long, 1991).

El problema es que, a pesar de que el propio currículo de enseñanza de Lengua Extranjera demanda una actualización metodológica, la realidad en las aulas es otra muy distinta. La lectura que más se sigue trabajando en el sistema educativo actual español es una lectura denominada por Fernández (2006) como referente, basada principalmente en el conocimiento de la lengua. Sin embargo, en esta clasificación realizada por Rosemblatt (2002) se subraya la importancia del uso de una lectura estética en nuestras aulas. Dicha lectura estética ayuda al lector a reflexionar sobre su experiencia propia con relación al texto. La lectura estética suele tener una relación directa con los sentimientos del lector, está basada en sus emociones personales (Fernández, 2006). Para seguir estas metodologías a través del texto literario, el docente será un mediador que buscará una participación crítica por parte del alumnado.

7.6. La ausencia de un canon literario establecido en los libros de texto de lengua extranjera

Es evidente la necesidad de una pedagogía práctica y vigente que ayude en el campo del análisis textual. Por ello, creemos necesaria la búsqueda de un canon literario actual que fomente la adquisición de conciencia cultural en el aula (Santos, 2023). Tras haber analizado y comprobado un amplio abanico de libros de texto y editoriales utilizadas en los centros educativos, observamos que la presencia de textos literarios englobados dentro de lo que se considera un canon es casi inexistente. De entre una recopilación de las cinco editoriales más demandadas y utilizadas por los profesores de Lengua Extranjera Inglés no hallamos ni un 5 % de textos relativos a un posible canon de textos literarios, aunque por supuesto en cada lección había textos o artículos cotidianos para analizar. Artículos no literarios que giran en torno a temas tales como las nuevas tecnologías, viajar, la familia, la

escuela, la alimentación, los animales, el tiempo libre, las profesiones, las costumbres, la música, el trabajo, el deporte, el medioambiente... son los principales asuntos que aparecen en los libros de texto habituales en los centros de secundaria. Por otra parte, en aquellas editoriales más enfocadas a la adquisición de segundas lenguas con el fin de alcanzar los niveles del MCER que se utilizan habitualmente en las escuelas oficiales de idiomas hallamos con más facilidad algunas adaptaciones de textos literarios. A su vez, estos tratan la interculturalidad y están basados en costumbres, algo de historia y biografías de personajes consolidados en la sociedad de habla inglesa e incluso alguna referencia a libros de literatura popular tales como *El Hobbit*, *White teeth*, *Hansel y Gretel*, o *Life of Pi*, entre los más populares. Será, pues, el docente en sintonía con su departamento de Lengua Extranjera quien se encargue principalmente de seleccionar los materiales y las actividades de lectura que ayuden al alumno a conocer mejor una sociedad y una cultura tal como dicta el *Marco Común Europeo de Referencia* a través de los textos literarios. De esta forma, fomentará en el alumnado unas bases de acceso al saber.

Sin embargo, y a pesar de no encontrar en los libros de texto dedicados a la enseñanza de la lengua extranjera ningún indicio de trabajo con los textos literarios que pudieran formar parte de un canon, nos preguntamos cómo es posible que, al opositor de Lengua Extranjera aspirante a ser profesor de Educación Secundaria se le exija tener un conocimiento de casi treinta temas de literatura de habla inglesa y en la práctica de su docencia ni siquiera aparezcan en los manuales que siguen en la clase. El abanico de autores que debe estudiar el futuro profesor abarca desde la Edad Media con Chaucer, pasando por Shakespeare, los cambios del siglo XVIII, el estadounidense Hawthorne, las novelas de Dickens, el romanticismo, la novela victoriana, el irlandés James Joyce, la novela negra norteamericana, la detectivesca inglesa, hasta llegar a E. M. Foster y Gordimer, entre otros. Queda pues explícitamente manifestado la ausencia de estos contenidos en el aula y la brecha entre una ficción exigida y una realidad que carece de una oportunidad para trabajar estos contenidos de manera transversal y práctica que lleven al alumnado a un profundo conocimiento de los textos y de la realidad lingüística que los envuelve. Es por lo tanto más que evidente la necesidad de

crear un canon literario atractivo basado en una metodología actualizada para que sea incluido en el día a día del proceso de enseñanza de lengua extranjera como L2.

Respecto a la necesidad de dicho canon literario en las escuelas, el Departamento de Lengua Extranjera de cada centro podrá proponer uno basándose en la propia realidad social del alumnado. Desde un canon más clásico, con obras o autores imprescindibles para lograr un primer acercamiento a la lengua inglesa hasta otro tipo de literatura que también resulte motivacional y atractiva para ellos. Para ello, el profesorado debe atender unas necesidades metodológicas para seguir manteniendo la atención de las y los alumnos y utilizar una metodología de trabajo basada en la comunicación y en un enfoque integrador, como ya hemos mencionado con anterioridad.

7.7. ¿Cómo fomentar un aprendizaje comunicativo en el aula de L2?

En la actualidad, en los centros educativos de secundaria en España podemos encontrar muy diversos enfoques metodológicos, desde los más tradicionales, basados en la gramática y el estructuralismo, hasta los más innovadores, que intentan enseñar de forma integrada y a través de motivadoras situaciones de aprendizaje. El aula actual, si quiere resultar atractiva, debe otorgar al alumno un papel más activo, basarse en una dimensión social, lúdica y afectiva del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, utilizar un aprendizaje que resulte significativo para el alumnado. Debemos hacerles partícipes del proceso educativo y que sean capaces de desarrollar una postura crítica en la clase para después desenvolverse en el ámbito social. Los estudiantes actuales tienen unas necesidades socioafectivas diferentes que deben ser cubiertas en el ámbito educativo y a través de una pedagogía actualizada. Las tendencias educativas se deben basar en un aprendizaje para toda la vida, *lifelong learning* (King, 1999). Para ello, el profesor de L2 puede reducir el énfasis en la gramática en el aula y dedicarle un mayor uso a una lectura crítica de los textos literarios. Se trata de plantear actividades en unidades temáticas que permitan al alumnado utilizar sus habilidades lingüísticas

siempre guiados por el profesor. Como docentes, debemos basarnos en un enfoque comunicativo y eminentemente funcional para que el aprendizaje de la lengua resulte vivo y real y fomente el debate dentro del aula.

Desde el punto de vista del uso de los textos literarios como base para un aprendizaje de segundas lenguas, la elección del canon que queremos compartir con nuestros alumnos va a resultar esencial para conseguir un resultado exitoso. La manera de analizar los textos y presentarlos a los estudiantes es lo que realmente va a hacerlos fascinantes y atractivos al alumnado. Vamos a enumerar posibles maneras de enfocar el texto en el aula para que resulte motivacional. ¿Por qué no hacer un análisis comparatista basado en temas, en cuestiones transnacionales, en contextos, en fenómenos sociales significativos, en la naturaleza de los personajes, entre otros? Abordar la interacción entre lo local y lo global es un tipo de análisis que cabe en toda obra, a lo largo del tiempo, que gira en torno a temas globales y en un contexto comparable a la actualidad. Por ejemplo, los alumnos pueden realizar actividades tales como una comparativa del desarrollo del papel femenino desde una heroína de Austen a la actualidad; o quizás indaguen en la victimización de un personaje monstruoso creado por la crueldad de la sociedad y las posibles consecuencias de dicha creación. ¿Por qué no hacerles partícipes de una solución de un caso de investigación en el que serán ellos quienes propongan las soluciones al problema planteado por el autor? Pueden analizar un personaje víctima de una desigualdad social y trasladarlo a la actualidad en las diferentes sociedades en busca de posibles soluciones dentro de un contexto actual. También sería posible trabajar la influencia del género en la identidad, la opresión en las familias patriarcales, la libertad de expresión en una sociedad dirigida por regímenes dictatoriales, la huella del colonialismo en la identidad, la cultura como proceso de asignación de roles, la libertad individual frente a las imposiciones sociales. Son tantas las infinitas posibilidades de aprendizaje y de interrelación entre la obra literaria escogida y las herramientas de conocimiento que nos pueden proporcionar un mayor acercamiento a la cultura de la lengua estudiada, lo que reitera la riqueza de cada texto como recurso práctico ante un aprendizaje real e integrador. Todo ello puede llevarse a cabo a través de la literatura universal, con obras como *Romeo and Juliet*

de Shakespeare, *Frankenstein* de Mary Shelley, *Oliver Twist* de Dickens, *Emma* de Jane Austen, *Wutherings Heights* de Emily Brontë, *The Scarlet letter* de Nathaniel Hawthorne, *Los cuentos* de Edgar Allan Poe, *Sherlock Holmes* de Arthur Conan Doyle, *The Great Gatsby* de Scott Fitzgerald... Pero, si, por otro lado, preferimos basarnos en un canon literario igual de enriquecedor y más actual, podemos optar por elegir un texto literario más atractivo para nuestros adolescentes. Podemos por lo tanto escoger obras que incluso se encuentran en la actualidad en la pantalla o en el escenario teatral y que ellos probablemente ya conozcan: *The Colour Purple* de Alice Walker, *The Handmaid's Tale* de Margaret Atwood, *Harry Potter* de J. K. Rowling, *El Hobbit* de J.R. Tolkien, los populares *Juegos del hambre* de Suzanne Collins, o simplemente ayudarnos de las recomendaciones de The Yoto Carnegies para conocer las más valoradas experiencias lectoras entre los jóvenes británicos, así como thebooktrust.org.uk, donde aparecen los libros favoritos de los adolescentes, o indagar en la *schoolreadinglist.co.uk,* donde encontraremos todas las sugerencias propuestas en las escuelas de habla inglesa.

De igual manera, nos podemos acercar a personajes fantásticos que atraigan a nuestros estudiantes, comparándolos con otros más clásicos que padecían las mismas circunstancias a pesar de su distancia en el tiempo. La contemporaneidad de los problemas sociales es tal y tan amplia que nos ayudará a realizar un análisis todavía más profundo y actual que les haga partícipes de una conciencia cultural.

7.8. Las diferentes lecturas de un texto según la perspectiva y el análisis del lector - estudiante

La principal carencia del alumnado en el aprendizaje de la literatura es la falta de reacción del estudiante ante el texto, así como la ausencia del factor afectivo (Ragland, 1970 y Davis, 1989). Un pensamiento y reacción ante una propuesta abierta permitirá que el alumno realice una tarea personal, así como crítica y contrastiva. Según Pérez (2013b), «esta perspectiva, aplicada a la literatura presupone la inexistencia de un valor único del texto; es, por tanto, muy diferente a la tradicional, que se fundamenta en

la existencia de un significado absoluto dentro» (pp. 147). Es evidente que la literatura debe ser un proceso dinámico, el texto literario tendrá tantas interpretaciones y valoraciones como lectores tenga. La respuesta o su interpretación no puede ser una y única, y eso le dará un valor contemporáneo y universal a cada uno de los textos estudiados, así como una capacidad de pensamiento y desarrollo personal a cada uno de sus lectores. Además de reconocer un nivel estético en cada texto, no debe descuidar su contexto y el significado abstracto de la historia ante la que se encuentra. Todo ello contribuirá a su formación integral e intercultural, que le aportará un rico y profundo conocimiento de dicha lengua y de sus hablantes, así como de sus costumbres e historia. En consecuencia, el alumno pasará de ser un sujeto pasivo a ser protagonista con punto de vista y participación, convirtiéndose en un intérprete de los acontecimientos. Será el propio profesor quien deba adquirir un papel de guía y líder de las actividades que plantee a sus alumnos con la finalidad de desarrollar esa faceta afectiva (de la que hablábamos con anterioridad) que incite al lector-estudiante a leer el texto de forma intensiva. Dicha metodología inductiva (Pérez, 2013a) tiene como finalidad dar un giro a la clase de Lengua Extranjera como medio de trabajo y no como mero requisito académico que haya que cumplir.

Por supuesto, cabría destacar que el solo hecho de escoger un magnífico libro no va a permitir que nuestros alumnos disfruten y lo trabajen desde la perspectiva que hemos mencionado sin una minuciosa selección de materiales que podemos utilizar en el aula, haciendo que estos sean lo más atractivos posible a nuestros lectores.

La fusión de la enseñanza con la literatura es compleja. «Cuando la literatura se hace objeto de estudio, pierde su esencialidad. Cosa distinta es enseñar y desarrollar habilidades, destrezas y estrategias para acceder a las obras» (Mendoza, 2007, p. 69). La progresión del alumno en su análisis irá en aumento según el nivel. En los niveles inferiores, el usuario/alumno indicará si le gustó el trabajo, cómo le hizo sentir, discutirá personajes y relacionará aspectos del trabajo con su propia experiencia, con mayor detalle en un nivel intermedio B1. Ya en un nivel B2 dará explicaciones más elaboradas, comentará la forma de expresión y estilo e interpretará del desarrollo de una trama, los personajes y los temas en una historia, novela, película u obra de teatro. Por

último, en los niveles C interpretarán las obras de manera más amplia y profunda, ayudándose de detalles y ejemplos (MCER).

7.9. Conclusiones

Vista la ausencia de un canon literario adecuado y concreto en la enseñanza de L2 en las aulas, haremos balance de las principales ideas que hemos expuesto y sus consecuencias. En la actualidad, no existe un abanico de obras literarias escogidas para ser trabajadas y estudiadas en el currículo de Lengua Inglesa de Educación Secundaria. Tampoco un criterio adecuado al alcance del profesorado para que la elección se lleve a cabo desde el Departamento de Lengua Extranjera. La formación del profesorado para impartir una pedagogía integradora, comunicativa y motivacional no es suficiente para que se produzca un cambio metodológico necesario en las aulas actuales. Esto desmotiva a los alumnos y elimina cualquier enfoque distinto en la educación lingüística y literaria.

Dicho esto, abogamos por la necesidad de cambios metodológicos que faciliten la enseñanza de la L2 a través de los textos literarios de una manera atractiva y práctica. Para lograr un uso adecuado y actualizado de la literatura en el aula, se necesitan materiales didácticos que ayuden al alumnado a alcanzar un pensamiento crítico, una auténtica interacción docente-profesor-alumnado y, por último, a ser un ser autónomo y reflexivo en su parecer, informado y con un espíritu indagador a la vez que solidario y sensible. Este será el auténtico desarrollo intercultural que permitirá tener un alumnado con mentalidad abierta dentro de una actitud de respeto y valoración ante los distintos puntos de vista. Cada texto literario puede tener tantas interpretaciones como lectores, siempre desde una perspectiva personal basada en unos conocimientos previos que el profesor-guía muestre al alumno con el fin de que este adquiera una visión intercultural, analítica y crítica de la obra.

Si fomentamos un estudio de la literatura adecuada basado en dichos aspectos, permitiremos que el propósito de nuestro curso sea no solo alcanzar una naturaleza dinámica y compleja de dicha lengua, sino también profundizar en sus dimensiones prácticas y estéticas. La comunicación quedará contextualizada en un

ámbito real, tal y como dicta el objetivo del MCER y el decreto ley de la educación secundaria, y reflejará experiencias reales que darán forma a un mundo plagado de significado para ellos. De este modo, el alumno estará facultado para comprender diferentes tipologías textuales a través de los tiempos y contemporizarlas, así como para desarrollar una sensibilidad que le permita apreciar sus múltiples significados e interpretaciones. Con ello, no solo alcanzaremos un mero estudio de la lengua y literatura de dicha lengua, sino que entrarán en juego otras disciplinas que les permitirán desarrollarse y comunicar con plena seguridad y creatividad, promoviendo así un interés por la lectura de por vida. Sería por lo tanto un desarrollo integral del alumno ante un mundo actual y cambiante que le permitiría ser participante y protagonista autónomo en todo momento y ámbito contextual.

7.10. Bibliografía

Arafah, B. *et al.* (2021). The Idol: An Innovative Model for Designing Literature-Based ELT Materials. *Linguistica Antverpiensia,* 2075-2090.

Carter, R., y Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Longman.

Bergeron, B. S. (1990). What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature. *Journal of Reading Behaviour XXII*(4), 301-329.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (2020). Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe.

Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. DOGV, Núm. 9403 / 11 de agosto de 2022. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf

Esteve, F., Castañeda L., y Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Educación mediática y formación del profesorado. Revista interuniversitaria de formación del profesorado 91*(32), 105-116.

Fernández, R. (2002). *El uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá.

Fullan, M., Gardner, M., y Drummy, M. (2019). *What today's teens need most from schools in learning that fosters engagement and connection:*

That may mean changing everything. ASCD. Recuperado de https://www.ascd.org

Goldberg, E. (2001). *The executive brain: Frontal Lobes and the Civilized Mind*. Oxford University Press.

Healy, S. (2010). Literature in the EFL Classroom: From theory to practice. *Kyoto Sangyo University essays. Humanities series* (42), 178-191.

Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Edelsa.

King, E. (1999). Education Revised for a World in transformation. *Comparative Education*, *35*(2), 109-117.

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.

Lezak, M. D., Howieson, D. B., y Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological Assessment* (4th ed.). Oxford University Press.

López Valero, A., Encabo Fernández, E., y Moreno Muños, C. (2002). Didáctica de la lengua y la literatura: La utopía necesaria para el bienestar personal. *Contextos Educativos,* 5, 31-40.

López Valero, A., y Encabo Fernández, E., (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis.

Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación, Traducción Instituto Cervantes (2002).

Mendoza Fillola, A. (2007). La literatura en el aula de LE. En *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. (pp. 13-52). ICE Universitat de Barcelona.

Pérez Cabello, A.M. (2013a). Didáctica de la literatura en una lengua extranjera. En *Metodología en la enseñanza de literatura extranjera: Investigación, teoría y práctica*. (pp. 65-69). Departamento de Literatura Inglesa y Norteamericana, Universidad de Sevilla.

Pérez Cabello, A.M. (2013b). Fundamentos teóricos de la metodología inductiva aplicada a la enseñanza de literatura en una segunda lengua. En *Metodología en la enseñanza de literatura extranjera: Investigación, teoría y práctica* (pp. 142-151). Departamento de Literatura Inglesa y Norteamericana, Universidad de Sevilla.

Pérez Porto, J., y Gardey, A. (2016). Actualizado el 23 de junio de 2021. *Canon literario: Qué es, definición y concepto*. Recuperado de https://definicion.de/canon-literario/

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria

Obligatoria. BOE. Núm. 76 / 30 de marzo de 2022 (p. 44). https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf

Rojas Estapé, M. (19 de diciembre de 2021). Cómo funciona nuestro cerebro en el mundo digital. XX Congreso de la Confederación Española de Directivos y Ejecutivos (CEDE) denominado «La nueva agenda del directivo: El efecto de la tecnología y las redes sociales». Recuperado de https://omu.unife.edu.pe/mujer-y-salud-mental-videos/

Rosenblatt, L. (2202). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Santos Rovira, J. M. (2023). *Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora*. Universidad de Lisboa.

Tanji, J., y Hoshi, E. (2008). Role of the lateral prefrontal cortex in executive behavioral control. *Physiological Review*, *88*, 37-57. 10.1152/physrev.00014.2007

Van, T.T.M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum, 47*(3), 2-9.

8

Creencias sobre el concepto de cultura de los futuros profesores de secundaria de inglés como lengua extranjera

Julián López Medina
Universidad de Alicante
jlopez@ua.es
https://orcid.org/0000-0002-4428-0601

Resumen
El objetivo de este capítulo es identificar las creencias de los futuros profesores de secundaria respecto al concepto de cultura en la clase de lengua. Se empleó una metodología mixta para obtener tanta información como fuera posible sobre un objeto de estudio, las creencias, que presenta numerosas dificultades para su investigación. ¿Qué cultura cree el profesorado en formación que debemos llevar al aula? ¿Creen que debe limitarse a la denominada «cultura meta» o a una «lenguacultura» claramente identificada? ¿La amplían para incluir la reflexión sobre las culturas de los aprendices, las culturas en general y el concepto mismo, abriendo así el aula a la conciencia intercultural crítica y las habilidades interculturales? Se desarrolló un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. El análisis arroja señales de un concepto de cultura limitado a la llamada «cultura meta» y centrado en la información, sin presencia de la conciencia intercultural. Las conclusiones sugieren que los programas de formación del profesorado deberían incluir un trabajo específico para ayudar a los y las futuras docentes de secundaria a problematizar y expandir el concepto de cultura, como paso necesario para la incorporación de la dimensión intercultural de la enseñanza/aprendizaje de lenguas adicionales.

Palabras clave: Cultura, educación intercultural, formación de docentes, enseñanza de una lengua extranjera.

8.1. Introducción

En los últimos 25 años muchas investigaciones han señalado la dificultad del profesorado de lenguas para incorporar en las clases la conciencia intercultural, la competencia intercultural o, para usar el término paraguas empleado por Byram, *la dimensión intercultural del aprendizaje de lenguas adicionales* (Byram, 2020; Byram, Gribkova y Starkey, 2002). Esa dificultad se explicaba, bien por una resistencia a incluirla en su enseñanza, bien por falta de formación sobre la metodología que se debía emplear para conseguirlo. El estudio más conocido es el de Sercu (2005), pero abundan los trabajos con conclusiones similares en multitud de contextos: Amery (2021), Byram y Risager (1999), Fernández-Agüero y Garrote (2019), Lázár (2011) y Romijn *et al.* (2021). Lo que planteamos aquí es un paso previo: tratar de comprender las creencias de los docentes en formación sobre el concepto de cultura, con el fin de averiguar uno de los posibles orígenes de los resultados desalentadores de los estudios antes mencionados.

La literatura al respecto, como veremos, rechaza con claridad las visiones de la cultura como algo estático y claramente definido, así como su enseñanza centrada en la información, apostando, en su lugar, por una visión amplia de la cultura como requisito necesario previo a la conciencia intercultural crítica (Baker, 2012; Guilherme y Sawyer, 2021). Partiendo de esos presupuestos, este estudio trata de responder a las siguientes preguntas: ¿Tiene el profesorado en formación la creencia de que han de enseñar una «cultura meta», es decir, asocian a una lengua una cultura determinada, que consideran como un ente completo? ¿Abren el aula a otras culturas, incluida la propia, y al cuestionamiento del concepto? ¿Consideran que el contenido que debe enseñarse junto a la lengua es únicamente «información» o incluyen la conciencia intercultural, las habilidades y las actitudes interculturales? ¿Hay alguna carencia formativa en torno al concepto de cultura que debiéramos tener en cuenta en la formación de profesores? Antes de exponer la metodología de nuestra investigación y presentar los resultados, es necesario clarificar cuáles son las bases teóricas desde las que se aborda el trabajo.

8.2. Bases teóricas de la investigación

La antropología y los estudios culturales han tratado de clasificar y revisar la infinidad de aproximaciones a la cultura realizadas desde el siglo XIX. Tal vez las dos clasificaciones más citadas sean las de Kroeber y Kluckhohn (1952) y Keesing (1974 y 1990), pero se siguen acumulando: Kuper (1999), Moore (2019), Groh (2020). La abundancia se explica por la importancia clave del concepto para las ciencias sociales. A lo largo de la historia de la antropología, los acercamientos a la cultura han marcado la evolución de la disciplina misma: evolucionismo, relativismo, funcionalismo, materialismo cultural, antropología cognitiva, antropología simbólica, etc. Todos han tenido, sin embargo, algo en común, vistos desde la perspectiva intercultural que queremos hoy incorporar en la enseñanza de lenguas: la reificación de la cultura, su consideración de totalidad (Groh, 2020; Moore, 2019). Las culturas, como estadios de un proceso civilizador universal, como estructuras que satisfacen las necesidades del orden social, como «gramáticas» de las prácticas sociales o como sistemas simbólicos de una comunidad, se concebían como entes completos e integrados, ignorando las dinámicas de poder que operan en los fenómenos sociales y culturales; obviando las jerarquías, negociaciones, acuerdos e imposiciones que tienen lugar en las relaciones y que intervienen en la construcción de significados de cada una de las comunidades que integran los entes que llamaban «culturas» (Abu-lughod, 1991; Takayama, 2022).

8.2.1. Superar la idea de cultura «meta»

Un problema similar se detecta con cierta frecuencia en el caso de la enseñanza de lenguas, asociado a una cultura «meta» que enseñar, pese a 40 años de rechazo a esa visión esencialista e informativa (Risager, 2007), que todavía habla de culturas nacionales, de «aprender» cómo actúan los «nativos», algo que la lingüística aplicada está tardando en desechar, pese a los avances, más que la propia antropología (Pinilla Gómez, 2021). Así pues, el kilómetro cero de cualquier aproximación a la dimensión intercultural del proceso de enseñanza es la ruptura con el concepto de cultura meta, ya que no es un objeto que describir, ni tampoco un corpus de símbolos y significados que pueden ser inter-

pretados de forma definitiva. Por el contrario, tendremos que partir de que la cultura está siempre en disputa, es siempre emergente y temporal (Clifford y Marcus, 1986).

8.2.2. El concepto de cultura en una pedagogía intercultural

Reconocer la co-construcción de significados, el dialogismo y provisionalidad de las culturas, nunca integradas en un todo coherente, tiene consecuencias claras en el acercamiento al concepto de cultura y su tratamiento en el aula (Kramsch, 2020). No solo no trataremos en clase los elementos culturales como partes de una cultura meta definida que el estudiante podría comprender o aprehender (Trujillo Sáez, 2005, 2010), sino que lo importante es entender de qué modo las prácticas culturales se introducen, se apropian o movilizan, se reintroducen, redefinen constantemente en un periodo determinado de la historia y en un campo de juego político determinado (Engle Merry, 2001). Cada grupo está inmerso en un proceso de diálogo interno y externo, puesto que ninguna cultura es única y pura, todas están interrelacionadas, son híbridas, heterogéneas, llenas de matices y nada monolíticas (Said, 1994).

Partimos, aunque sea parcialmente, del concepto de conciencia cultural crítica tal como la define Michael Byram en la primera formulación de su modelo de competencia intercultural: «la habilidad de evaluar de forma crítica, y sobre la base de criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos del propio país y cultura y de otros países y culturas» (1997, p. 53). El concepto, en el centro de su modelo de competencia intercultural, pretendía destacar el valor educativo con mayúsculas de la enseñanza de lenguas, pero era, aún, claramente dependiente de la idea de cultura nacional (Hoff, 2020). El propio Byram ha ido alejándose de esa dependencia y colocando la conciencia cultural crítica en el espacio de la formación de hablantes interculturales y ciudadanos críticos, con identidades culturales diversas y complejas (Byram, 2008, 2020). Así, la conciencia cultural crítica (*savoir s´engager)* implica acercarse de forma analítica a los sucesos, interacciones, documentos, discursos... tratando de ponerlos en contexto, comprender sus orígenes, intenciones, las ideologías implicadas, etc.; ser consciente de las propias perspectivas ideológicas y valores (también los que teníamos sin saberlo); ser

consciente del conflicto potencial entre las ideologías de otros y las propias; aceptar la diferencia; implica un proceso de descentramiento esencial (Byram, Grybkova y Starkey, 2002; Wagner, Conlon-Perugini y Byram, 2018). Así pues, siguiendo esa misma evolución, sustituiremos el término *cultural* por *intercultural*, hablando en este trabajo siempre de conciencia intercultural crítica, porque ya no se enfocará en una supuesta cultura meta definida, ni entre una cultura de origen y una meta, sino entre todas las culturas: nuestras identidades se configuran de forma múltiple, híbrida, entre muchas adscripciones, comunidades, ideologías, y además de forma cambiante y dialógica (Borghetti, 2019; Guilherme y Sawyer, 2021).

Como consecuencia de esta visión de la conciencia intercultural crítica, no aprenderemos solo sobre los países donde se habla la lengua que se va a estudiar, sino sobre cualquiera, empezando por el de origen de los discentes, porque el desarrollo de dicha conciencia partirá del descentramiento, de la reflexión sobre lo propio, para comprender esa necesaria naturaleza dialógica de la cultura como comunicación, creación y acción colectiva de grupos diversos y diversamente constituidos, con sus historias, jerarquías y realidades políticas y económicas (Abdallah-Pretceille, 2006; Maine, Cook, y Lähdesmäki, 2019; Wolf, 1999). La enseñanza y la formación del profesorado derivada de esa visión de la conciencia intercultural crítica procurará incluir esas realidades y ser consciente de ellas, entendiendo la enseñanza de lenguas como parte fundamental de la educación de ciudadanos críticos e interculturales (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2021; Kubota, 2021; Pennycook, 2021). Nuestro estudio pretende, pues, en el camino a una interculturalidad crítica (Dervin, 2020), empezar por la visión de la cultura del profesorado, considerada aquí el kilómetro cero de cualquier recorrido: la ampliación y problematización del concepto de cultura como primer paso hacia la conciencia intercultural crítica.

8.3. Metodología

Para afrontar las dificultades que presenta la investigación sobre creencias (Ferreira-Barcelos y Kalaja, 2011), optamos por una metodología mixta, buscando ampliar la capacidad descriptiva

de la investigación (Flick, 2018; Martín Leralta y Doquin de Saint Preux, 2022). Asumimos, desde el principio, que las creencias no son observables directamente, sino que, como objeto de estudio, solo pueden inferirse (Pajares, 1992), lo que se añade a su naturaleza subjetiva, compleja y dinámica (Hoffman y Seidel, 2015; Santos Gargallo y Chaparro, 2014). La combinación de métodos y tipos de datos, en un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, no solo puede enriquecer la aproximación (Larsen-Freeman y Long, 2014), sino que aspira a reducir (Skott, 2015) el riesgo de sesgos de respuesta, deseabilidad social, etc., particularmente alto en la investigación de creencias, como apuntan Hoffman y Seidel (2015) o Kagan (1992).

Los tres ítems cerrados y las dos preguntas abiertas que analizamos en este trabajo son parte de una investigación mayor, con un cuestionario de 4 preguntas de respuesta abierta y 14 ítems de Likert asociados en torno a cuatro dimensiones o ideas. A los resultados obtenidos se aplicó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para tratar de reforzar el planteamiento teórico de que las preguntas podían agruparse en torno a 4 factores/dimensiones: conciencia intercultural, la identidad del profesor en relación con la dimensión intercultural del aprendizaje/enseñanza de lenguas, la importancia asignada a dicha dimensión, y, el que analizamos aquí, la visión del concepto de cultura.

Los ítems ofrecían 4 opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo, parcialmente de acuerdo, totalmente de acuerdo), aunque se especificaba de forma explícita la posibilidad de dejar ítems sin contestar cuando no se tuviera una opinión o no se conociera el concepto. La decisión de no ofrecer una alternativa intermedia del tipo Ni de acuerdo/ni en desacuerdo fue consciente y meditada, ya que se han puesto en entredicho los beneficios estadísticos de la inclusión de una alternativa intermedia (Kulas *et al.*, 2008) y, en cambio, es bien conocido el riesgo de que dicha opción se convierta en «refugio» para un porcentaje alto de participantes, antes que ser reflejo de sus creencias (Kusmaryono *et al.*, 2022). Esa tendencia se refuerza cuando el ítem es exigente desde el punto de vista cognitivo, como señalan Velez y Ashworth (2007). Por el contrario, la no inclusión de alternativa intermedia no parece empujar a los participantes en una dirección u otra, sino simplemente ayudar a hacer manifiesta la tendencia que tuvieran (Johns, 2010), redu-

ciendo, al menos de forma parcial, el sesgo de deseabilidad social, tan presente en una investigación realizada en el contexto de la formación del profesorado y tan necesaria de considerar en cualquier investigación de creencias (Sassenrath, 2020).

A los datos recogidos se suma una serie de preguntas de tipo nominal para tener información sobre determinadas variables independientes (género, edad, número de lenguas estudiadas, experiencia docente, etc.), todo ello en un instrumento que se empleó desde el curso académico 2015-2016 hasta el curso 2019-2020 del máster de Secundaria de la Universidad de Alicante, en la especialidad de inglés, con un total de 173 informantes. Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25.0. Para el análisis factorial confirmatorio (AFC) se utilizó SPSS Amos, versión 23.

En cuanto a la consistencia interna del instrumento, los ítems cuantitativos arrojan un índice alfa (α) de ,751. Para el AFC, usamos el procedimiento de estimación de máxima verosimilitud (Kaplan, 2008), el índice absoluto de ajuste χ^2 (Chi cuadrado), más la razón de χ^2 por grados de libertad (χ^2 /gl, CMIN/DF) para la parsimonia, combinados con algunos de los índices de ajuste aproximado más frecuentes, unos basados en residuales y otros de ajuste incremental (Jackson *et al.*, 2009). En concreto, SRMR (*Standardized root mean square residual*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*), TLI (*Tucker-Lewis Index*) y CFI (*Comparative Fit Index*). Los índices de bondad de ajuste de nuestro modelo y los valores esperados pueden verse en la siguiente tabla:

Tabla 8.1. Bondad de ajuste del modelo de AFC.

	χ^2	CMIN/DF	SRMR	RMSEA	TLI	CFI
Valor esperado	p= ≥0,05	<5	<0,06	<0,06	>,90	>,90
Modelo	p=,014	1,497	,0569	,051	,908	,929

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que los índices de bondad de ajuste, se mostraron adecuadas las cargas de los tres ítems en la variable «concepto de cultura», por encima de ,50 (Hair *et al.*, 2006). En cuanto a las preguntas abiertas, para su análisis se optó por no utilizar *software* para el manejo de los datos, por lo que el proceso de reducción y categorización de la información esencial en el tratamien-

to de datos cualitativos se llevó a cabo de forma manual, haciendo explícito el proceso de análisis (Santos Gargallo y Pastor Cesteros, 2022).

8.4. Resultados

8.4.1. Preguntas cerradas

Los tres ítems Likert agrupados en torno al concepto de cultura son los siguientes, tal como estaban redactados en el cuestionario:

Puntúa de 1 a 4, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Las afirmaciones no son excluyentes, es decir, estar de acuerdo con uno no implica estar en desacuerdo con los otros.

En la clase de lengua extranjera:

a) Debemos aprender sobre los países donde se habla la lengua.
b) Debemos aprender sobre nuestro propio país.
c) Debemos aprender acerca de otros países que no son ni el de origen ni los países donde se habla la lengua.

El cálculo de la moda proporciona ya mucha información. La respuesta más repetida es diferente en cada uno de los ítems: 4 (totalmente de acuerdo) en el primero, 3 (de acuerdo) en el segundo, y 2 (en desacuerdo) en el tercero. Lo que apuntan los estadísticos de tendencia central se confirma viendo las frecuencias y porcentajes de los ítems.

Tabla 8.2. Frecuencias y porcentajes. Debemos aprender sobre los países donde se habla la lengua.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	7	4,0	4,0	4,0
	En desacuerdo	27	15,6	15,6	19,7
	De acuerdo	52	30,1	30,1	49,7
	Totalmente de acuerdo	87	50,3	50,3	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Algo más de la mitad de los participantes señalan la opción de máximo acuerdo, y otro 30.1 % la opción de acuerdo. Hay, pues, una mayoría que opina que en la clase de lengua adicional debemos aprender sobre los países donde se habla, aunque no podemos dejar de señalar que, incluso en este ítem, casi un 20 % se muestra en desacuerdo. Ese número aumenta de forma considerable cuando ampliamos el concepto de cultura para incorporar la propia de los discentes, algo que, como hemos visto en la introducción, resulta fundamental para la construcción de una conciencia intercultural crítica.

Tabla 8.3. Frecuencias y porcentajes. Debemos aprender sobre nuestro país.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	37	21,4	21,4	21,4
	En desacuerdo	51	29,5	29,5	50,9
	De acuerdo	59	34,1	34,1	85,0
	Totalmente de acuerdo	26	15,0	15,0	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas están casi repartidas por igual entre el desacuerdo (parcial y total combinados) y el acuerdo (ídem), aunque por poco son más los informantes que piensan que no debemos aprender sobre nuestro país en la clase de lengua: 88 frente a 85. En ambos lados del espectro hay preferencia por las opciones menos extremas, pero un 21,4 % de los participantes indica estar totalmente en desacuerdo, lo que atestigua hasta qué punto el concepto de cultura meta está arraigado en el profesorado en formación y lo poco extendida que está aún la noción de la reflexión sobre lo propio y la comparación como herramientas clave. Aún más claro es el resultado obtenido en el tercero de los ítems, como vemos en la siguiente tabla:

Tabla 8.4. Frecuencias y porcentajes. Debemos aprender acerca de otros países que no son el de origen ni los países en los que se habla la lengua.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	34	19,7	19,7	19,7
	En desacuerdo	82	47,4	47,4	67,1
	De acuerdo	42	24,3	24,3	91,3
	Totalmente de acuerdo	15	8,7	8,7	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Solo 15 de los 173 participantes están totalmente de acuerdo en estudiar en la clase de lengua extranjera acerca de otros países que no son ni el de origen de los estudiantes ni los países en los que se habla la lengua, y solo 42 más están en parte de acuerdo. Frente a esos números, 116 de 173 están en desacuerdo, en mayor o menor medida. Menos de uno de cada tres abre, pues, el aula de lenguas a una visión más alejada del concepto de cultura meta o a su cuestionamiento. Cruzados los datos obtenidos con todas las variables independientes sobre nuestra muestra de conveniencia, observamos que no hay diferencias significativas en las respuestas a estos ítems. No las hay por sexo, edad, experiencia docente, estancia o no en el extranjero, tiempo de experiencia docente ni lenguas estudiadas. Tampoco hay diferencia alguna en las respuestas, y esta es una información clave, entre quienes tuvieron asignaturas sobre aprendizaje de lenguas en el grado y quienes no.

8.4.2. Preguntas abiertas. Resultados cualitativos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las respuestas a las dos preguntas abiertas que analizamos aquí. Ambas tienen relación con los ítems cerrados que acabamos de presentar y ofrecen, al comparar ambos, una perspectiva más amplia de las creencias de los estudiantes de máster participantes.

Pregunta 1. Define brevemente qué es para ti la conciencia intercultural.
En la primera fase de análisis, se detectaron una serie de ideas repetidas que podrían dar lugar a los grupos de respuestas en la

codificación. La primera, los que se referían, de manera general, a la conciencia intercultural como el conocimiento de que existe la diversidad cultural. En un posible segundo grupo había respuestas que añadían a esa conciencia de la diversidad términos como *respeto*, *aceptación* o *tolerancia*. Un paso más allá, en un tercer grupo posible, aparecieron respuestas que se aproximaban mucho a la visión de la conciencia intercultural que se refleja en la bibliografía al respecto: respuestas que a la conciencia de la diversidad y al respeto le sumaban el descentramiento o la comparación, el análisis de diferencias y semejanzas entre culturas y la reflexión sobre lo propio. Un cuarto grupo se refería solo a la clase de lenguas, mayoritariamente asociando conciencia intercultural con la conexión lengua-cultura, lo que en autores como Fantini se ha planteado como un término único, *lenguacultura* o *linguaculture (*Fantini, 2019, 2020). Una vez hecha esa codificación y analizadas con ella las 156 respuestas a la pregunta (17 participantes decidieron no contestar), comprobamos que solo nueve no encajan en los cuatro grupos, en su mayoría por responder algo no relacionado o mostrar confusión esencial de conceptos (valga un ejemplo: «La conciencia intercultural es saber que solo estás interesado por tu cultura»), se asignan a «otros», por lo que el proceso de codificación parece ser lo bastante detallado y abarcador. En esta presentación recogeremos algunos ejemplos. Se volcaron los datos de la codificación a SPSS, siempre con el objetivo de añadir información a la descripción de las creencias, no de tratar de obtener correlaciones o conclusiones cuantitativas de datos cualitativos. Los resultados pueden verse en la siguiente tabla:

Tabla 8.5. Frecuencias y porcentajes de la pregunta abierta sobre conciencia intercultural según la codificación de las definiciones propuestas por los sujetos participantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ser consciente de la variedad cultural	23	13,3	14,3	14,7
	Ser consciente variedad y respetar/aceptar las dif. culturales	86	49,7	55,1	69,9
	Comparar/semejanzas-diferencias/reflexión	26	15,0	16,7	86,5

	Clase L2/LE. Lengua-cultura/diversidad	12	6,9	7,7	94,2
	Otros	9	5,2	5,8	100,0
	Total	156	90,2	100,0	
Perdidos	Sistema	17	9,8		
Total		173	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Como vemos en la tabla anterior, la mayoría, más de la mitad, hablan de aceptar y respetar las diferencias culturales (55,1 %), y un 14,7 % solo de reconocerlas, saber que existen. Un ejemplo de los primeros: «No juzgar una cultura distinta a la nuestra simplemente porque nos parezca extraña, es decir, respetar todas las culturas por diferentes que sean a la propia» (participante 36). Tan solo 26 profesores/profesoras en formación de los 156 que responden (un 16,7 %) se refieren a la comparación de culturas, la reflexión o el conocimiento sobre la propia cultura y sus valores, o al descentramiento/la relativización de lo propio, como esta respuesta: «Es el hecho de ser conscientes de que formamos parte de una cultura, con prejuicios y valores. Y, además, ser capaces de analizar las otras culturas y también críticos con la nuestra» (participante 17). Por último, 12 de los 152 respondieron asociando conciencia intercultural a la conexión lengua-cultura, como en este caso: «Ser consciente de que hay una cultura relacionada con la lengua aprendida y que están interconectadas» (participante 96).

Es preciso señalar aquí que la pregunta abierta explícita sobre el concepto de conciencia intercultural procura conocer cuáles son las creencias y conocimientos de los participantes antes del inicio de su formación de posgrado. No solo un número mayor en las preguntas abiertas decide no contestar, sino que hay otros que contestan algo no relacionado en absoluto con la pregunta, y, sobre todo, la mayoría se refiere al respeto a la diversidad cultural. Tan solo unos pocos (ese exiguo 16,7 % que acabamos de mencionar) ofrecen definiciones de la conciencia intercultural cercanas a la generalizada en la bibliografía (Byram, 2020; Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2021).

Se elaboraron tablas cruzadas con estos resultados y las variables independientes de la información recogida en el cuestiona-

rio sobre la población (sexo, formación, etc.) para saber si había diferencias en los resultados según alguna de esas variables, usando el estadístico $\chi 2$ para calibrar si esa diferencia de resultados, esa relación entre variables, era significativa. Las tablas no se incluyen aquí por no alcanzar en ningún caso $<0,05$ y, por tanto, no haber una relación estadísticamente significativa. Consideramos que el resultado más interesante a ese respecto es quizás esa falta de diferencias significativas: los resultados son similares entre hombres y mujeres, participantes con o sin experiencia docente, con o sin formación previa. Se puede afirmar que los rasgos de la población parecen tener poca influencia en su respuesta. El grueso de los y las participantes responde en términos generales, que tal vez serían similares entre titulados universitarios de cualquier disciplina, relacionando conciencia intercultural con la conciencia de la diversidad cultural y con su aceptación.

Pregunta 2. ¿Qué tipo de elementos culturales deberían aparecer en la clase de lengua extranjera?
El objetivo de la pregunta era determinar si los participantes consideraban que alguno de los aspectos de la dimensión intercultural del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas (estrategias, actitudes, habilidades, conciencia intercultural, competencia intercultural, mediación intercultural, etc.) debían estar entre los elementos culturales presentes en la clase de lengua (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). Descubrimos que no había ningún participante que hablara de forma explícita de ninguno de ellos, por lo que separamos las respuestas entre quienes no los mencionaban en absoluto y quienes lo hacían de forma implícita, por mencionar la comparación, el análisis crítico de los estereotipos, valores, etc. Si bien en un sentido muy amplio los elementos culturales propuestos por los participantes podrían formar parte de lo que en los modelos de competencia intercultural se consideran conocimientos (como una de las tres dimensiones más habituales en los modelos: conocimientos, habilidades y actitudes [Dervin, 2020; Romjin et al, 2021]), para hacerlo deberíamos asumir que, además de la información, los participantes tienen en cuenta los aspectos de interacción entre culturas, perspectivas diferentes y contrapuestas y reflexión sobre lo propio que esos conocimientos suponen en los modelos más

frecuentes, como es el caso de Byram, particularmente significativo por ser la base de ese aspecto del Marco Común Europeo de Referencia (Wagner, Conlon-Perugini y Byram, 2018; Consejo de Europa, 2020). Los resultados de la pregunta abierta, al contabilizar cuántos mencionan, aunque sea de forma implícita, términos vinculados con la dimensión intercultural, se pueden ver en la siguiente tabla:

Tabla 8.6. Elementos que deben incluirse en la clase de lengua. Presencia o no de la dimensión intercultural.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	15	8,7	9,3	9,3
	NO	147	85,0	90,7	100,0
	Total	162	93,6	100,0	
Perdidos	Sistema	11	6,4		
Total		173	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Menos del 10% (15 de 162) incluye en su lista el trabajo sobre los estereotipos, la comparación de valores o creencias entre culturas, o el desarrollo del pensamiento crítico. El 90,7% habla de referentes culturales, ajustándose a una visión informativa de la cultura. Aunque no es el objeto de nuestro trabajo, los más frecuentes son: lugares de interés, gastronomía, fiestas, tradiciones, arte, folclore, geografía, música, celebraciones, horarios, arquitectura, etc. Por supuesto, el tratamiento en el aula de la mayoría de esos elementos puede implicar la comparación, el análisis crítico de lo propio y el descentramiento, y junto con los conocimientos sobre las culturas pueden trabajarse las habilidades y actitudes para relacionarse con ellas, pero esos 147 no mencionan dicha posibilidad. Los resultados de ambas preguntas abiertas, así como el número de preguntas en blanco y respuestas confusas o no correspondientes a lo preguntado, además de confirmar lo visto en los ítems Likert, apuntan a claras carencias de formación.

8.5. Conclusiones

Las conclusiones pueden resumirse en dos principales: la pervivencia del concepto de cultura meta y la falta de formación al respecto al iniciar el posgrado. En primer lugar, muchos de los y las futuras profesoras siguen creyendo en un concepto de cultura reificado, basado en información. Para la mayoría, la dimensión intercultural del aprendizaje de lenguas se reduce a la enseñanza de la cultura así entendida, y no contemplan el desarrollo de habilidades o actitudes interculturales, ni de la conciencia intercultural crítica. Siguen creyendo en la asociación indisoluble «una lengua-una cultura», y asumiendo que en la clase ha de incluirse la llamada «cultura meta» (en algunos casos directamente asociada, y así lo señalan en sus respuestas abiertas, con una cultura nacional, en este caso, Inglaterra o, en menor medida, EE. UU.), sin problematizar ese término ni dejar lugar para el tratamiento de otras lenguas y culturas en clase ni para la reflexión sobre la propia.

Por otra parte, nuestra segunda conclusión principal se deriva de la primera: una carencia formativa y, por tanto, la necesidad de formación específica sobre la enseñanza de la cultura, la conciencia intercultural crítica y las habilidades y actitudes interculturales. Tanto en las preguntas cerradas como en las abiertas hemos observado que las respuestas son similares entre quienes tuvieron en el grado asignaturas sobre enseñanza de lenguas y quienes no. La formación, cuando la han recibido (casi dos tercios, un 63,6 %, completaron en sus estudios alguna asignatura dedicada a la enseñanza de lenguas), no ha modificado sus creencias. ¿Se trata de una formación diseñada aún desde una posición de la lingüística y la adquisición de segundas lenguas ajenas al giro social (Block, 2003, 2013; Ortega, 2019) y a la dimensión intercultural del proceso de enseñanza/aprendizaje? ¿Incluían las asignaturas ese giro social y la dimensión intercultural, pero no lograron sus objetivos?

Una posible aplicación de nuestras conclusiones es el diseño de una formación de posgrado que, desde el principio, aborde de forma crítica y desafíe la idea de cultura meta. Es importante insistir en el carácter dialógico, dinámico, co-construido de la cultura. Problematizar no solo la idea de cultura nacional para trabajar lo intercultural, sino cualquier visión reificada e inamovible de cultura/comunidad e incorporar las identidades com-

plejas que se negocian en contexto, en el aquí y ahora (Borghetti, 2019; Holliday, 2012). Como hemos visto, ese ensanchamiento y cuestionamiento del concepto de cultura está lejos de ser general entre nuestros futuros profesores, y es el paso previo al desarrollo de la conciencia intercultural crítica, entendida esta como la clave de cualquier habilidad y actitud intercultural que deseemos fomentar.

8.6. Bibliografía

Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education*, *17*(5), 475-483. https://doi.org/10.1080/14675980601065764

Abu-Lughod, L. (1991) Writing against culture. En Fox, R. (Ed.). *Recapturing Anthropology: Working in the Present* (pp. 137-162). School of American Research Press.

Amery, E. (2021). Challenges in fostering intercultural competencies from the perspectives of stakeholders in a language instruction for newcomers to Canada program. *Interchange*, *52*, 57-78. https://doi.org/10.1007/s10780-020-09409-x

Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT journal*, *66*(1), 62-70. https://doi.org/10.1093/elt/ccr017

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press.

Block, D. (2013). The structure and agency dilemma in identity and intercultural communication research. *Language and Intercultural Communication*, *13*(2), 126-147. https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770863

Borghetti, C. (2019). Interculturality as collaborative identity management in language education. *Intercultural Communication Education*, *2*(1), 20-38. https://doi.org/10.29140/ice.v2n1.101

Byram, M. (2020). The responsibilities of language teachers when teaching intercultural competence and citizenship: An essay. *China media research*, *16*(2), 77-84. https://durham-repository.worktribe.com/output/1301127

Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe Publishing. https://core.ac.uk/display/111018814

Byram, M.,y Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Multilingual Matters.

Canagarajah, S. (2017). *Translingual Practices and Neoliberal Policies*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41243-6_1

Clifford, J., y Marcus, G. (Eds.). (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography: a School of American Research advanced seminar*. University of California Press. https://people.ucsc.edu/~jcliff/PUBS/WritingCulture.pdf

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr

Dervin, F. (2020). Creating and combining models of Intercultural competence for teacher education/training: on the need to rethink IC frequently. En F. Dervin, R. Moloney y A. Simpson, *Intercultural Competence in the work of teachers: Confronting ideologies and practices* (pp. 57-72). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429401022-5

Fantini, A. (2019). *Intercultural communicative competence in educational exchange: A multinational perspective*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351251747

Fantini, A. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, *15*(1), 52-61. https://doi.org/10.1177/1745499920901948

Fernández-Agüero, M., y Garrote, M. (2019). 'No es mi competencia intercultural, soy yo': La identidad intercultural del profesorado de lenguas extranjeras en formación. *Educar*, *55*(1), 159-182. https://doi.org/10.5565/rev/educar.985

Ferreira-Barcelos, A., y Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, *39*(3), 281-289. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001

Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781529716634

Groh, A. (2020). *Theories of culture*. Routledge.

Guilherme, M., y Sawyer, M. (2021). How critical has intercultural learning and teaching become? A diachronic and synchronic view of «critical cultural awareness» in language education. En M. López-Jiménez y J. Sánchez-Torres (Eds.), *Intercultural Competence Past, Present and Future* (pp. 185-208). Springer

Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., y Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Pearson Prentice Hall.

Harris, M. (1968). *The rise of anthropological theory: A history of theories of culture*. Thomas Y. Crowell Company.

Hernández, A., Espejo Tort, B., Gómez-Benito, J., y González Romá, V. (2001). Escalas de respuesta tipo Likert. ¿Es relevante la alternativa 'indiferente'? *Metodología de Encuestas 2*(2), 135-150. http://hdl.handle.net/10550/39081

Hoff, H. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, *3*(2), 55-74. https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264

Hoffman, B., y Seidel, K. (2015). Measuring teachers' beliefs. En H. Fives y M. Gill, *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 106-127). Routledge.

Holliday, A. (2012). Culture, communication, context, and power. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 37-51). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203805640

Iglesias Casal, I., y Ramos Méndez, C. (2021). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: Antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, *7*(2), 1-24. https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367

Jackson, D., Gillaspy Jr, J., y Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological methods*, *14*(1), 6-23. https://doi.org/10.1037/a0014694

Johns, R. (2010). Likert items and scales. *Survey question bank: Methods fact sheet*, *1*(1), 11-28.

Kagan, D. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, *27*(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

Kaplan, D. (2008). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Sage Publications.

Keesing, R. (1974). Theories of culture. *Annual review of anthropology*, *3*(1), 73-97. https://doi.org/10.1146/annurev.an.03.100174.000445

Keesing, R. (1990). Theories of culture revisited. *Canberra anthropology*, *13*(2), 46-60. https://doi.org/10.1080/03149099009508482

Kramsch, C. (2020). Educating the global citizen or the global consumer? *Language Teaching*, *53*(4), 462-476. https://doi.org/10.1017/S0261444819000363

Kroeber, A., y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Peabody Museum Press.

Kubota, R. (2021). Critical antiracist pedagogy in ELT. *ELT Journal*, *75*(3), 237-246. https://doi.org/10.1093/elt/ccab015

Kusmaryono, I., Wijayanti, D., y Maharani, H. (2022). Number of response options, reliability, validity, and potential bias in the use of the Likert scale education and Social Science research: A literature review. *International Journal of Educational Methodology*, *8*(4), 625-637. https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.625

Kulas, J., Stachowski, A., y Haynes, B. (2008). Middle response functioning in Likert-responses to personality items. *Journal of Business and Psychology*, *22*(3), 251-259. https://doi.org/10.1007/s10869-008-9064-2

Kuper, A. (1999). *Culture: The Anthropologists' Account*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv21hrh4p

Larsen-Freeman, D., y Long, M. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315835891

Lázár, I. (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. Case studies of Hungarian pre-service English teachers. *ForumSprache*, *2011*(5), 112-126.

Maine, F., Cook, V., y Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, *17*(3), 383-392. https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12

Martín Leralta, S., y Doquin de Saint Preux, A. (2022). Fundamentos de metodología de la investigación en lingüística aplicada a la investigación de segundas lenguas. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros, *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 27-48). Arco/Libros.

Merry, S. (2001). Changing rights, changing culture. En J. Cowan, M. Dembour y R. Wilson (Eds.), *Culture and rights: anthropological perspectives* (pp. 31-56). Cambridge University Press.

Moore, J. (2019). *Visions of culture: An introduction to anthropological theories and theorists* (5th ed.). Rowman & Littlefield Publishers.

Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, *103*, 23-38. https://doi.org/10.1111/modl.12525

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, *62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics: A critical re-introduction*. Routledge.

Piccardo, E., y North, B. (2019). *The Action-oriented Approach. A Dynamic vision of language education*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788924351

Pinilla Gómez, R. (2021). Hacia la competencia comunicativa intercultural. En S. Robles (Ed), *Pragmática: Estrategias para comunicar* (pp. 209-223). Anaya.

Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853599613

Romijn, B., Slot, P., y Leseman, P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, *98*(1238): 103236. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236

Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. Vintage Books.

Santos Gargallo, I., y Chaparro, M. (2014). Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, *3*, 111-135. https://doi.org/10.17345/rile3.454

Santos Gargallo, I., y Pastor Cesteros, S. (2021). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Arco/Libros.

Sassenrath, C. (2020). Let me show you how nice I am: Impression management as bias in empathic responses. *Social Psychological and Personality Science*, *11*(6), 752-760. https://doi.org/10.1177/1948550619884566

Sercu, L. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence*: *An investigation in 7 countries of foreign language teachers' views and teaching practices*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853598456

Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. En H. Fives y M. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). Routledge.

Takayama, K. (2022). Navigating postcolonial predicaments in/through comparative and international educational research: A reflection on Komatsu and Rappleye's interventions. *Educational Studies in Japan*, *16*, 71-90. https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.16.71

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Lingua-*

rum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, *4*, 23-39. https://doi.org/10.30827/Digibug.29864

Trujillo Sáez, F. (2010). Promover y fomentar la educación intercultural como un eje fundamental de la formación del profesorado. En Colectivo Yedra (Eds.), *Libro Blanco de la Educación Intercultural*, (pp. 52-54). UGT.

Velez, P., y Ashworth, S. (2007). The impact of item readability on the endorsement of the midpoint response in surveys. *Survey Research Methods*, *1*(2), 69-74. https://doi.org/10.18148/srm/2007.v1i2.76

Wolf, E. (1999). *Envisioning power*. University of California Press.

9

Teaching culture through audiovisuals in English for music studies while raising awareness on diverse teaching cultures

Dolores Miralles-Alberola
Universidad de Alicante
lolamiralles@ua.es
https://orcid.org/0000-0003-4791-3547

Paloma Musté-Ferrero
Conservatori Superior de Música «Joaquín Rodrigo» de València
p.musteferrero@iseacv.gva.es
https://orcid.org/0009-0006-0142-0076

Abstract
This chapter aims at sharing the results of the ongoing project started in 2018 at the music conservatories of Alicante and València. We implemented task-based learning situations based on two multimodal pieces that beforehand had been considered of interest for students and were based on themes related to music and teaching cultures. The audiovisuals core to the experience were the film *Whiplash* (2014) and the series *Mozart in the Jungle* (2014). To measure the effectiveness, engagement, and promotion of criticality of the proposed activities, we used various instruments to gather data and counted with the participation of 221 respondents. The pieces used in the classroom have proved to act as cultural artefacts that have served to encourage students not only to develop communicative skills in the field of music, but also to get involved with intercultural awareness and be responsive to diverse teaching cultures.

Keywords: *Whiplash*, *Mozart in the Jungle*, intercultural awareness, critical literacy, representation.

9.1. Introduction

This project initiated in the academic year 2018-2019 within the subjects of English education and has been tested, enhanced, and refined over several academic years with the added value of having developed it in two different institutions concurrently, the conservatories of music of Alicante and València. During this first year and putting into practice the idea of compelling comprehensible input (Krashen, 2011, Krashen & Bland, 2014), we implemented an experimental learning situation around the film *Whiplash* (Blum *et al.*, 2014) at the Conservatory of Alicante with first-year classes in the subject of English. The following year we repeated the experience and created a set of pre- and post-questionnaires to find out about its outcomes. These first findings were published in 2020 (Miralles-Alberola & Musté-Ferrero). In 2019-2020 we also started a seminar about the opera *Peter Grimes* (1945), and in 2020-2021 we initiated a learning situation with the TV series *Mozart in the Jungle* (2014) in second-year classes. Nevertheless, for this chapter we will only focus on *Whiplash* and *Mozart in Jungle*.

Departing from the idea of promoting the consumption of audiovisual materials in English in and beyond the classroom, this research is twofold. First, we wanted to implement and evaluate the use of culture through multimodal media products related to music studies and the potential motivation of such materials for music students. Second, this study pursued to measure criticality and how it «triggers and helps to manage personal and social transformation through intercultural dialogue» (Porto *et al.*, 2018, p. 485) regarding questions of gender, power, agency and mainly the cultures of teaching.

Feiman-Nemser and Floden state that «teaching cultures are embodied in the work-related beliefs and knowledge that teachers share beliefs about appropriate ways of acting on the job and rewarding aspects of teaching, and knowledge that enables teachers to do their work» (1986, p. 508). In our research, by cultures of teaching, we mean the pedagogical or anti-pedagogical approaches portrayed in the audiovisuals of this study. This is important, considering these conservatories are higher education institutions where professional musicians who have been studying music since they were children and are pursuing (in a high percentage) a prospective career in education. Through the

implementation of these experiences we wanted to explore how our students understand the teaching approaches of their music instructors along their training years and the effectiveness and appropriateness of such approaches.

As aforementioned, the audiovisual pieces core to this research are *Whiplash* (2014), which is about a first-year student at a music conservatory in New York City; and the TV series *Mozart in the Jungle* (2014), also set in New York. With these cultural artefacts and their representations, music students have the opportunity to experience part of the user/learner's competences described in Chapter 5 of the *Common European Framework for the Languages* as sociocultural knowledge, including the interpersonal relations in work situations (such as working hours and practices) and the values, beliefs and attitudes in the arts (2001, 102-103).

According to Stuart Hall's Representation Theory (1997), representation is not a true reflection, as meaning is constituted by what is present, what is absent, and what is different, and it can be critically contested by the audience. It is the process by which members of a culture use language, signs, images, etc. to produce meaning. It is not about reflecting or distorting reality, but about the many meanings a representation can generate. In the following paragraphs we are going to briefly describe some of the aspects regarding these multimodal works, and some pedagogical aspects and teaching methodological approaches to address them in the additional language classroom, considering questions of criticality and representation.

Whiplash, the central piece of the learning situation implemented with first-year students is an American film about a young jazz drummer striving to become one of the greatest and his sadistic mentor. The work provides plenty of specific vocabulary, on the one hand, and a handful of opportunities to explore critical literacy on the account of the sympathy with musicians, on the other. This experience has proven that using drama conventions in English for Specific Purposes (ESP) can make our lessons more dynamic and, at the same time, enables us to work on roleplaying dialogical genres in the classroom, and boost the experimentation with drama as a means to participate, create, and develop new vocabulary and grammar structures (Miralles-Alberola & Musté-Ferrero, 2020).

As for the exploration of criticality, an essential tool to promote democratic education, the learning situation of *Whiplash*

developed around activities that question the power and gender and the cultures of teaching in individuals and institutions (Miralles-Alberola & Musté-Ferrero, 2020, p. 758). Byram defined critical cultural awareness: «[a]n ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries» (1997, p. 53), and situated it within intercultural competence, alongside with knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery, and skills of interaction (Byram, 1997, 2021).

Critical literacy focuses on teaching how to question mainstream discourses and to read critically both texts and contexts contributes to promoting the acknowledgement of compliance with power social structures. In this sense, Janks points out how «critical literacy is about enabling young people to read both the *world* and the *word* in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources» (2013, p. 227). The multiple dimensions of critical literacy can be summarised as: disrupting the commonplace, interrogating multiple viewpoints, focusing on sociopolitical issues, promoting social justice and taking action (Lewison *et al.*, 2002). Considering such dimensions, critical literacy aligns perfectly with intercultural citizenship as recommended by the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (2020).

Equally rich in musical expressions is the 10-episode per-season series *Mozart in the Jungle* (2014-2018), which depicts the everyday struggle of young professional musicians and artists in the jungle of the city. We created a learning situation for second-year students following the Pedagogy of Multiliteracies coined by the New London Group in 1996. Considering that the students had already gone through the experience of the learning situation about *Whiplash* the previous year, now they had to create the activities. The first episode was presented by the teacher, with pre- and post-activities, but students had to create activities to facilitate the viewing of the rest of classmates for each episode of season 1. We devoted one hour of class every three to four weeks to watch the chapter and do the activities. Students had to work in pairs, mainly, watch the chapter before class, do collaborative work, prepare the activities. They were responsible for designing the one-hour lesson plan and choosing any way of presenting the episode. For this, they had to get familiar with the different ICTs they

could use, mainly Kahoot and Wordwall, but some groups used other resources such as skribbl.io or did drama performances.

Needless to say, this learning situation was based on multimodality and for this reason the Pedagogy of Multiliteracies became an adequate approach. Coined by the New London group in the 1990s, the «'Multiliteracies' argument has three components, framed as the 'why' of Multiliteracies, the 'what' of Multiliteracies, and the 'how' of Multiliteracies» (Cope & Kalantzis, 2015, p. 2). The 'why' has to do with the need to update literacy practices due to the constant changes taking place in everyday life, whereas the 'what' responds to both, the multiplicity of experiences related to gender, culture, nationality, etc., and the multiple media that take part in communication. The 'how' is directly related to the Pedagogy of Multiliteracies, and currently includes: experiencing, conceptualising, analysing, and applying (Cope & Kalantzis, 2015). These four pedagogical acts would be defined as follows:

- Experiencing: Human cognition is situated, and meanings are grounded in real-world patterns of experience. One key pedagogical interconnection is between school learning and the practical out-of-school experiences of learners. Another is between familiar and unfamiliar texts and experiences.
- Conceptualising: This is not merely a matter of teacherly or textbook telling based on legacy academic disciplines, but a Knowledge Process in which the learners become active conceptualizers, making the tacit explicit and generalising from the particular. In the case of Multiliteracies teaching and learning, overt instruction/conceptualising involves the development of a metalanguage to describe 'design elements'.
- Analysing: Powerful learning also entails a certain kind of critical capacity. In the case of a Pedagogy of Multiliteracies, this involves analysing text functions and critically interrogating the interests of participants in the communication process.
- Applying: This requires the application of knowledge and understanding to the complex diversity of real-world situations. In the case of Multiliteracies, this means making texts and putting them to use in communicative action.

Among the tasks performed in this experience, we should highlight reading out loud, commenting, examination of mean-

ing and context, exploitation of vocalisation, exaggeration and acting, listening, and viewing audiovisual material, and exploration of critical literacy. On the whole, these activities fostered the interaction with the literary piece, as well as the dialogue between students and the texts. According to Janice Bland, «[d]rama conventions can be used with or without a literary text, and can support all dimensions of learning: cognitive, affective, sociological and physiological» (2018. p. 294).

Furthermore, the task-based learning situations carried out in class with these multimodal works have allowed us to broaden the possibilities of critical literacy among students since, as stated before, many of the music students in higher education in Spain are to be teachers, and all three works delve into the nature of different teaching cultures through the characters of Terence Fletcher (*Whiplash*) and Rodrigo de Souza (*Mozart in the Jungle*). In terms of representation, as conceptualised by Hall (1997), both the film *Whiplash* and the series *Mozart in the Jungle* contain the representation of various aspects such as music, ambition, and mentorship. The latter, which is the aspect directly linked to the cultures of teaching addressed through this chapter, is depicted in two opposite ways in the characters of Fletcher and De Souza.

In *Whiplash* the relationship between Andrew and Fletcher is a central aspect of the film. Fletcher is represented as a tough and demanding mentor who pushes his students to their limits in the pursuit of greatness. This representation of mentorship raises questions about the ethics of teaching and the balance between driving students to excel and potentially causing harm. Fletcher is an abusive conductor of the Studio Band at Shaffer Conservatory. On the other hand, Rodrigo de Souza, in *Mozart in the Jungle*, is the eccentric and unpredictable young conductor of the orchestra, who uses unorthodox methods but is also a respectful and affectionate mentor. He never raises his voice or ridicules the musicians, avoiding to use any type of aggressive methodologies, highlighting the emotional dimension of the teaching-learning process.

By applying Hall's Representation Theory to the analysis of *Whiplash* and *Mozart in the Jungle* we can gain a deeper understanding of how the film and the series create meaning through their representations and how these representations can be interpreted and contested critically by the audience of music students.

9.2. Objectives

The aims of this project in progress can be summarised as:

- To measure the improvement of the English language skills of the music students in both conservatories in Alicante and València, caused by the immersion in the multimodal activities described.
- To analyse the importance of using screenplays and movies as a teaching tool and consequently, the promotion of the consumption of audiovisual material in English beyond the classroom, and thus, value the effectiveness of implementing this type of activities in English for ESP.
- To assess the involvement in critical literacy through class discussion, where participants could share their opinion about the representations of the cultures of teaching in audiovisuals and discuss the way an instructor should treat their students.
- To examine the students' sociocultural understanding of the interpersonal relations in work and school situations, as well as the values, beliefs and attitudes in the arts (music) in the scenarios shown in the film and the series.

9.3. Method

This project has been in progress since 2018 in the subjects of English language for musicians at the Conservatori Superior de Música «Óscar Esplá» in Alicante and the Conservatori Superior de Música «Joaquín Rodrigo» in València. In these higher education centres, English is taught in compulsory subjects of Applied English 1 and 2 for first- and second-year students, elective subjects in English and English Phonetics for singing, which means approximately 150 students per year in both conservatories. Students can study interpretation or pedagogy (either instrument or voice), as well as sonology, composition, conducting or jazz and, except for English Phonetics for Singing, which is a compulsory subject in the itinerary of voice, in all English classes there can be a variety of specialities. Thus, lessons are enriched by the different experiences of our students, who contribute their views from their own disciplines.

The tasks carried out over the years comprise two audiovisuals, the American film *Whiplash* and the famous series *Mozart in the Jungle.*The bulk of results has been gathered regarding the film, since this pedagogical activity was designed in the first place, as the topic was appealing to most of the students due to its nature. Besides, thanks to this activity we were inspired to go deeper into the pedagogy of teaching culture through multimodality.

With the purpose of measure the results of this experience we used pre- and post-questionnaires after working on the two audiovisuals in class, regarding the acquisition of specific vocabulary, stress patterns, and structures, but also reception and criticality. To evaluate the impact of *Whiplash* and *Mozart in the Jungle*, a post task was designed. Apart from these forms, we also collected students' personal views on the topic.

The assignment of questionnaires allowed us to monitor the learning process of our students in two ways. On the one hand, we could quantitatively measure the acquisition of linguistic skills and give insightful feedback on the results later in class. We also designed some activities to obtain qualitative responses that could help us measure criticality regarding mainly cultures of teaching. Borrowing from drama exercises, one of the pedagogical tasks was approaching the screenplay through reading-aloud and creative interventions, which students had never or hardly ever done before. Another activity was «Role on the Wall» with the two main characters of the film *Whiplash*. This activity helped students visually map out the emotions, behaviour and actions of Terence Fletcher and Andrew Neyman, to promote a better understanding of the motives and drives of the main characters.

The tools used for *Mozart in the Jungle* were mainly based on the teacher's diary and the explanations given in class, when there were requests to clarify the content of the scenes, although we could also gather some responses to a survey conducted a year after the activities took place, as we were interested in analysing the effectiveness of the experience over time. Most of the tasks carried out in the viewing lessons involved the acquisition of lexical items and linguistic structures related to music (mainly instructions given by the conductor to the orchestra during rehearsals).

Music students in higher education in Spain tend to be between 18 and 25 years old and approximately 40 % are female. Some of them decide to validate the English subject because they

have a language level certificate equivalent to or higher than the level specified in our teaching guides. However, the average level of the students enrolled is around B1 or B1+, which means that they can easily follow the audiovisuals with the help of the course materials.

9.4. Results

9.4.1. *Whiplash*

After viewing the film, students were required to answer a questionnaire that had already been tested and published (Miralles-Alberola & Musté-Ferrero, 2020). Till this point, we have reached the amount of 141 respondents, 35 % of which were female. There are few variations compared to the previous results published in 2020, when the total was 71 participants. We are going to mention the most significant variations.

In section 1, it is important to an mention that 81,43 % of the class had never seen a movie in English class, and almost all of them (96,49 %) had always watched them with subtitles. Surprisingly, 12,5 % of them watched films with Spanish subtitles that were not in English. Regarding the activities related to the movie, 58,57 % of the students completed activities and only 30 % had read the screenplay in class. Most of the students enjoy watching movies in their free time, but only 47,69 % like viewing them in the original version, and 82,86 % out of them read the subtitles. Only 63,79 % of the students prefer reading the subtitles in English at home.

In section 2, provided the words to describe the movie (Miralles-Alberola y Musté-Ferrero, 2020, p. 755), students chose in a higher percentage: discipline, sacrifice, humiliation and obsession, whereas the lowest percentage was: success, determination, victory and fear. These results have some variation from 2020 and show that, except for *fear*, the positive words were the ones students chose less, whereas the negative nouns were chosen more frequently. Such results seem to mean that the feelings' participants experienced through the viewing of the film were adverse.

After describing the film with the best words, we enquired students about their own experiences as music students. When

they were asked if they could relate to Andrew, 15,7 % answered YES and 51,5 %, SOMETIMES, but only 4 % admitted having had a teacher/mentor/conductor like Fletcher, whereas, 45 % had not quite the same teacher, but similar in some aspects. Otherwise, 48 % said they knew someone who had had a teacher/mentor/conductor like Fletcher.

About the relationship between Fletcher and Andrew, 72,2 % thought it is based on reality and 12,8 % said YES, which gives information about the actual situation in this type of mentoring. This method otherwise was not considered the best way of getting the best out of an artist by 70 % of the students.

Concerning the female speaking roles in the movie, 51 % only remembered one, which is probably Andrew's girlfriend. In fact, there are four female characters but most of them are not usually remembered after watching the movie. When they were asked if they thought that women were poorly represented in the film, 80 % agreed and 16 % partially agreed.

In section 3, regarding the acquisition of specific vocabulary, the words/expressions with a lower rate of right answers were: core, to rush, out-of-tune, to clap and to be on pitch, whereas the words/expressions with a higher rate of right answers were: break a leg and rudiments. On the other hand, the percentages of right answers of section 4 about pronunciation were: rehearsal (90 %), cymbals (95,7 %), drumsticks (97 %), whiplash (75,7 %), mouthpiece (94 %), trombone (72 %), and squeaker (94 %).

Section 5 focused on the reception of the movie and activities, and for this reason, we asked if they liked this type of activity (watching the movie, staging the script, etc.). All the respondents answered positively and almost all (98,5 %) thought the activities done in class helped them understand the movie better and they learnt new music vocabulary in English (97 %).

Invited to briefly describe the positive and negative aspects of this activity, most students agreed on the benefits of teaching music-related vocabulary in use by means of viewing audiovisuals in English class. It was a great experience for them to learn how the people talk about music in English and made them think about strong discipline required in some top-level conservatories. As future musicians, they want to be able to express themselves in English in rehearsals, so they found that the film was a really good example on how to use the language. They

mostly appreciated the related activities as a means to learn specific vocabulary in real contexts, especially informal and music-related terms, and to listen to the correct pronunciation of some words. In addition, the topic of the movie was interesting for them and made them think and talk about similar situations.

Reading the script while viewing the movie was very interesting and some of the respondents really liked to see this movie again. Watching movies in the original version is highly beneficial when learning a second language and the activities related helped them with the full comprehension. And also, not only did they learn about another language, but also about culture and human behaviour in a pedagogical and fun way. They loved listening to native English speakers and focused on the intonation of words and the rhythm of dialogues.

About the negative comments, a couple of students said it was difficult to follow the storyline of the film and would need Spanish subtitles sometimes. Thus, it makes it difficult for them to understand what is happening. Another student admitted not having been able to understand the characters' speech as they spoke very fast. In this sense, without subtitles it would have been impossible for them to follow the story. On the other hand, other students recognize they would have liked to watch the movie in one day, not split in two weeks, so that they would not get lost with the content, or they would have liked to attend all the lessons but were not able to do it due to their busy schedules. Finally, some students found it nearly impossible to get to know a great amount of specific vocabulary that they never use.

Apart from the results gathered through the post-questionnaires, we carried out the activity «Role on the Wall» in class after viewing the full movie. The task consisted of describing the main characters, Fletcher and Andrew, from inside and outside; students had to work in pairs and described himself as if they were that character by writing adjectives, nouns or verbs inside a silhouette. After this, they exchanged the silhouette with another pair of students with the other character and wrote what they thought of the other him by writing down the description outside the silhouette. Once finished, they returned the silhouettes to the first pair, and we compared the results all together in class. This table shows the descriptions made in class:

Table 9.1. Table of roll-on-the wall results.

FLETCHER		ANDREW	
DESCRIBED BY HIMSELF	DESCRIBED BY ANDREW	DESCRIBED BY HIMSELF	DESCRIBED BY FLETCHER
Demanding	Strict	Talented	Operative
Perfect	Rude	Worker / hard-working	Obedient
Focused	Idol	Smart	Weak
Committed	Schemer	Funny	Competent
Strict	False	Pretty	Obsessed
Ambitious	Evil	Resolvent	Impatient
Over the others	Angry	Good musician	Good musician
Responsible	Without feelings	Humble	Beginner
Constant	Without empathy	Humiliated	Fool baby
Intense	Good conductor	Trusted	Loser
Selfish	Makes people cry	Proud	Innocent
Impulsive	Disrespectful	Disciplined	Easy to influence
Clever	Hard	Inferior to others	Innocent
The greatest	Demanding	That he wasn't in the	Proud
Talented	Bitter	correct place	Brave
Good teacher	Cruel	Busy	Lack of ambition
Good conductor	With a toxic personality	Friendly	Piece of shit
Wise	Bad teacher	Nervous	Responsible
Important	The best teacher/	Kind	Shy
Punctual	conductor at first	Responsible	Stupid
Disciplined	Aggressive	Satisfied	Undisciplined
Productive	Impolite	Swamped	Out of place
Manipulating	Not forgiving	Obedient	Bad musician
The best	Selfish	Selfish	Untalented
Aggressive	Confident	Angry	Crybaby
Revengeful	Dangerous	Consistent	Proud of him
Eminence	Good teacher	Anxious	Unpunctual
Visionary	Revengeful	Well-skilled	Informal
Bold	Superior	Brave	Lazy
		Shy	Firstly talented
		Sacrificed	
		Confident	
		Ambitious	
		Focused on music	
		Lonely	
		Depressed	

Source: Authors' own creation.

By using this strategy, we tried to make students infer meaning about the representations of the main characters and to visually map their relationship between their feelings and their behaviours. As a result, students were able to construct a complex

understanding of them and also express what motivates the characters to behave as they do.

9.4.2. *Mozart in the Jungle*

The data collected about the implementation of this piece is mainly based on the activities that students did, the teacher's diary and a questionnaire we did one year after the activities, as we wanted to test the effectivity of the experience over time and how it might have influenced the attitude towards audiovisuals in English beyond the classroom.

Regarding the activities students prepared (a total 29 of activities by 65 students) and the teacher's diary, we could see some learners had problems making questions, so we were able to work on them furtherly. However, the most remarkable outcomes were proving that students could communicate, and their questions were answered, as the peers understood them.

From the teacher's diary, we could confirm some of the students' takes regarding cultural representation. On the one hand, many students could perceive the identification of the fictional character Rodrigo de Souza with Gustavo Dudamel, a Venezuelan conductor and music director of the Los Angeles Philharmonic Orchestra. Furthermore, they highlighted the accuracy of the actors when playing the instruments or conducting, as in many other audiovisuals, they, as expert musicians, could notice that performers do not really play. And finally, class discussion went deep into the type of mentorship of the main character, concluding it is creative, original and compassionate.

The post-questionnaire, mostly based on the 5-point Likert scale, was answered by 10 participants. Most students (90 %) enjoyed the experience of watching the series in class, whereas the percentage was considerably lower when asked if they liked preparing the activities with their work group (strongly agree: 10 %; agree: 60 %; neither agree nor disagree: 20 %; disagree: 10 %). Also, most students thought the activities prepared by other classmates made the experience more fun and dynamic.

When asked whether the experience of watching *Mozart in the Jungle* in English class helped them to watch more audiovisuals in English, the answers were not as positive as expected (strongly agree: 10 %; agree: 30 %; neither agree nor disagree: 30 %; disa-

gree: 20%; strongly disagree: 10%), but it is probably because at least one of the students answered in another question he/she normally watches everything in original version.

An open-ended question asked about the audiovisuals the students have watched in English after the experience (films, series, documentaries, etc). The answers were: *Harry Potter*, *Peaky Blinders*, *How I Met Your Mother*, *The Hobbit*, *Never Have I Ever*, *The Flash*, Marvel films, etc. It is worth highlighting one of the answers was *Bo Burnham: Inside*, a film produced in 2021 by singer-songwriter and comedian Bo Burham. We can consider this a music specific audiovisual.

Finally, students provided some feedback about the outcomes of the learning situation. Most students found the learning situation appropriate and compelling, except for one who found it boring because did not like the series and preferred documentaries. We would also like to include the feedback of one of the students, who wrote: «In my opinion, this way of learning is very motivating. In this way, learning is brought closer to everyday life, we all currently watch series».

9.5. Conclusions

In consequence of this ongoing research, we have been able to confirm that it is worth using audiovisuals in class to boost additional language learning, but the implementation of learning situations always needs to be task-based, leaning on scaffolding and purpose. On the other hand, promoting critical literacy and intercultural awareness in the classroom is interrelated with fostering self-awareness of subjective beliefs. We could see how the deepening in the characters allegedly helped developing students' criticality. Through this experience with multimodality, we have tried to unveil compliance with preconceived cultural schemes, more concretely related with the cultures of teaching and their representations and help students to apply the new knowledge to their own lives and to take action to make a difference in relation to their fields of expertise.

9.6. References

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410251

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In *A pedagogy of multiliteracies* (pp. 1-36). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. https://rm.coe.int/1680459f97

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Feiman-Nemser, S., & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Whittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 505-526). Collier-Macmillan.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. SAGE Publications.

Houghton, S., & Yamada, E. (2012). *Developing criticality in practice through foreign language education*. Peter Lang Verlag. https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0277-6

Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry, 4*(2), 225-242. https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071

Krashen, S. (2011). The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis. *The English Connection. A Publication of KOTESOL. 15*(3), 1. https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECv15n3-11Autumn.pdf

Krashen, S., & Bland, J. (2014). Compelling comprehensible input, academic language and school libraries. *Children's Literature in English Language Education Journal, 2*(2), 1-12.

Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K., (2002). Taking on critical Literacy: The journey of newcomers and Novices. *Language Arts, 79*(5), 382-392. https://doi.org/10.58680/la2002255

Miralles-Alberola, D., & Musté Ferrero, P. (2020). Working drama through screenplays in ESP for music higher education. In R. Roig-

Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 751-760). Octaedro. http://hdl.handle.net/10045/110232

Porto, M., Houghton, S., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, *22*(5), 484-498. https://doi.org/10.1177/1362168817718580

PARTE 4

10

Microsoft team, artificial intelligence to manage intercultural learning through the «lean-kaizen process»

María Soledad Villarrubia Zúñiga
Universidad de Alicante
marisolvillarrubia@ua.es
https://orcid.org/0000-0003-4955-7849

Paula González García
Universidad of the West Indies
paula.gonzalez@cavehill.uwi.edu
https://orcid.org/0000-0002-6375-7540

Lourdes Díaz Rodríguez
Universidad Pompeu Fabra
lourdes.diaz@upf.edu
https://orcid.org/0000-0002-7707-808X

Bruno Schmauß
KaVo Dental GmbH
schmauss@outlook.com

Abstract
In the current educational context, intercultural and inclusive competence must be a priority for teachers giving the increasing cultural diversity in the classroom and the heterogeneity students profile. The demands of currently education need to promote pedagogical frameworks to facilitate the acquisition of both intercultural and digital competencies, particularly through the integration of Educational Artificial Intelligence (EAI). The main objective of this research is to improve language and culture acquisition thereby supporting students' holistic development and the construction of their identity. The goal of this study is to investigate the acquisition of intercultural competence through educational chatbots. A descriptive-qualitative methodology is used

to reflect on the intercultural competence as a key element of language acquisition, cultural integration and both academic and social integration. This study integrates the Lean-Kaizen Process method with the use of EAI to get more efficient, inclusive, and student-needs-adapted educational environment. Conclusions highlight the importance of chatbots as a pedagogical tool to enhance a participatory interactive, creative and digital methodology. The implementation of chatbots in the classroom will enable a faster and more effective learning, reinforcing the role of AI in the 21st century education.

Keywords: Lean Process, Artificial Intelligence, Intercultural Competence, language learning, educational-social integration.

10.1. Introduction

This article provides a comprehensive overview of the transformative potential of Educational Artificial Intelligence (EAI) to improve the intercultural competence in different levels in school across various educational levels and consequently improving students´ communicative opportunities.

While cultural competence focuses on the knowledge of a culture (Burgos, 2023; Lekas *et al.*, 2020; Saavedra Macías *et al.*, 2016; Kirmayer, 2012), the skills and attitudes a person possesses to effectively interact with people from a specific culture –values, beliefs, traditions, and practices of that culture– intercultural competence refers to the ability to effectively interact with people from diverse cultures, to adapt to them and communicate in multicultural contexts. This implies a broader and more flexible understanding of cultural differences and the ability to mediate between them, respecting and valuing their differences (de la Cruz Estudillo & Peña García, 2023; Cerezo & Bertolín, 2020; Aguado Odina, 2019; Castro Suárez, 2019; Sabariego, 2002).

We understand that linguistic and intercultural training is a basic tool for improving a person's knowledge and skills with the aim of achieving self-sufficiency, sustainability and integration (Solórzano Solórzano *et al.*, 2024; Juncal *et al.*, 2023; Paredes García, 2020; Coelho *et al.*, 2011). The use of AI in schools, especially in Early Childhood and Primary Education, is an ongoing process to change the educational trajectory of migrant children. In fact, recent studies show how technologies driven by Artificial Intelligence can significantly improve the learning results of non-

native students (Mathai, A., 2024; Burgos *et al.*, 2022; Kang, 2022; Berns & Reyes-Sánchez, 2021; Druga *et al.*, 2019). Currently, the use of Artificial Intelligence affects all social and cultural aspects, and the educational field is no exception (Yang, 2022; Kulikov & Shirokova, 2021; Holmes *et al.*, 2019).

The acquisition of intercultural competence through Educational Artificial Intelligence (EAI) can be a crucial role in promoting the culture environment that facilitates language learning to provide tools that allow students to interact and collaborate with people from diverse backgrounds. These ideas highlight the potential of Educational Artificial Intelligence (EAI) to transform intercultural education, providing students with the necessary skills to navigate an increasingly globalized and diverse world.

The objective of this study is to propose the integration of *Lean thinking*, with its focus on efficiency and the elimination or reduction of «waste» to achieve a significant impact. This study proposes to apply its principles with AI for the acquisition of language and culture, specifically for intercultural competence. It is about optimizing educational processes and improving the implementation of AI tools, making sure that they are more accessible and effective for students. It is a relatively new proposal since the *Lean Process* is usually applied to industrial processes, healthcare, information technology, financial services, logistics and distribution, and the public sector (McDermott *et al.* 2021). While *Lean methodologies* have primarily been used to enhance e.g. production processes, the application in educational contexts is pretty much unexplored.

10.2. Methodology

10.2.1. The Lean Method

The Lean Process, Manufacturing or Production is a management methodology originated in Japan after World War II. It was developed by Taiichi Ohno and other engineers from Toyota Motor Corporation with the aim of improving efficiency and reducing waste in production (Thangarajoo & Smith, 2015; Pessôa & Trabasso, 2017). Although *Lean* has focused on improving production or processes in the mentioned areas, there are some cases where this methodology has been applied to higher education. In

the work of Balzer *et al.* (2016), they present a study that compiles all the research on Lean in higher education for a successful implementation of Lean. Additionally, they propose to do more research to establish a knowledge base that informs both practice and research. However, we observed that in the educational field studies particularly focus on how to teach the Lean Method (McDermott *et al.* 2023; Cudney *et al.*, 2018; Badurdeen *et al.*, 2010), but not on applying teaching Lean or Lean in language and culture learning processes to optimize knowledge in linguistic acquisition.

10.2.2. Teaching Lean

After searching in Web of Science, Scopus and Google Scholar we found the work of Dinis-Carvalho (2020). He explains that the Lean method in education and training can be divided into two different areas of knowledge and work: Lean Teaching vs. Teaching Lean. The area of Teaching Lean can be described as the way to effectively train students and professionals in Lean principles, concepts and tools so that they can apply them in real contexts, such as factories and other organizations. It is a rather broad topic, which we have already referred to (point 2.1.) and whose interest, according to Dinis-Carvalho, has grown in recent years.

Dinis-Carvalho described Lean Teaching as the way for applying Lean principles and concepts in learning and training activities. In fact, in this way, there is also a very interesting book on the subject published by Emiliani (2015). He reflects that a big part remains unexplored by academic authors with very few articles published. The same happens with the use of Lean in schools and universities, with few works and interpretations, according to Dinis-Carvalho, this is quite confusing. In these cases, explains Dinis-Carvalho, the use of Lean is mainly applied in offices and other service areas that exist within academic organizations. Emiliani (2015) discusses the importance of improving teaching and how Lean principles can help, providing an overview of Lean management concepts, and identifies common «wastes» in teaching and how to avoid them. Also, he offers strategies and techniques to improve teaching-learning processes following Lean and indicates his conclusions on the importance of continuous improvement in teaching.

To prepare this article, we have worked with the Engineer and Visiting Professor Schmauß. He has shared his experience in the

Lean method in manufacturing, sales, controlling, administration, etc., for implementing it in education, specifically in intercultural and linguistic learning for students of additional languages. Engineer Schmauß introduces us to the Lean method and presents its relationship with the Kaizen philosophy, which does not focus exclusively on the production process but, on the contrary, aims for both global and localized improvement in every aspect of a development and creation process (Table 10.1). Also following Schmauß's guidelines, the Lean method has many success factors (Table 10.2).

Table 10.1. Global & identified improvement.

Objective of the Lean process
Clear, simple, transparent.
Faster (shorter turnaround time).
Runs smoothly without delays (flow).
Extremely efficient (productivity).
Flexible (can adapt quickly and easily to the customer's/students wishes).
«Just in time»: Students get their product in the highest quality and exactly when they need it.
Standardized – processes are predictable, reliable without variation.

Source: Author's own creation.

Table 10.2. Lean-Kaizen Process.

Item	Description
Continuous improvement	Continuous improvement in Kaizen is a fundamental principle of the Lean method. It is essential for maintaining and improving the efficiency of any process.
Organizational culture	Both methods promote an organization based on shared responsibility and participation.
Elimination of non-profitable elements	Kaizen and Lean strive to constantly identify and eliminate «errors».
Reducing / eliminating problems	Kaizen and Lean strive to constantly identify and eliminate or reduce situations leading to «errors» or to slower down the process.
Non-value added process steps	Identify steps which are not directly creating value, these steps are to be handled differently than value added steps.
Efficiency and Quality	Both approaches aim to improve the efficiency and quality of the «product» through process optimization.

Source: Author's own creation.

It is evident that these elements indicated by process engineer Schmauß to achieve effectiveness in the production process would work in an educational process of linguistic-cultural acquisition as well. In our opinion, the Lean method can improve quality, attention, reduce time and energy to achieve an industrial or educational purpose. In our case, we believe it would reduce learning failure and improves the learning process by minimizing negative results through a more efficient and faster method. In conclusion, the main objective of this article is to help teachers at different educational levels to create an effective teaching-learning environment that improves educational results, from Early Childhood Education to University. We will propose the application Lean method to enhance the acquisition process considering Emiliani's (2015) work.

10.2.3. Improving the teaching process through the Lean-Kaizen method

Professor Emiliani, in his book *Lean Teaching: A Guide to Becoming a Better Teacher* (2015), proposes the Lean method to optimize teaching-learning processes. Following his work, we present the key factors that are the objectives Emiliani proposes to achieve the improvement (table 10.3).

Tabla 10.3. Lean Teaching by Emiliani's goal (2015).

Goal	Description
Eliminate unforced errors	The importance of identifying and eliminating common errors in teaching is emphasized, elements that are not necessary and that can hinder student learning. This means simplifying and clarifying instructions, reducing unnecessary complexity in tasks, and eliminating any elements that do not add value to the learning process.
Improve the teaching process	One of the basic techniques is to analyse each stage of the educational process from the planning of teaching and learning (courses, didactic units, lessons, exercises, etc.) to the evaluation of learning. By identifying the stages that do not add value, teachers can redesign their methods to make them more efficient and effective
Evaluate results	This factor involves using Lean method tools to evaluate student learning results. It is suggested to implement evaluation methods that provide continuous feedback and allow for quick adjustments in teaching strategies. This may include formative assessment, satisfaction surveys, and performance data analysis.

Create a «Production Pull» system	The objective is to adapt this «production pull concept» from Lean, which implies that students request the information and resources they need according to their interests and needs. It promotes a more personalized and focused learning student experience. The teacher only acts as a facilitator and guide.
Personalise learning	The goal is to support the personalization content to meet the individual needs of each student. This meaning: create differentiated learning materials, use adaptive technologies for each profile, and adapt the teaching methodology to each student's learning styles
Constantly improve	It is about development a culture of continuous improvement in the teaching-learning process. Therefore, teachers and students must work together to identify areas for improvement and develop effective solutions. This means implementing continuous progress and upgrading cycles.

Source: Author's own creation.

In conclusion, Emiliani highlights the elimination of unforced errors by simplifying instructions and reducing unnecessary complexity. The method Lean enhances the teaching process by exam each stage to find the efficiency and evaluate the results through continuous feedback mechanisms. Additionally, he emphasises the importance of developing a continuous improvement, where teachers and students will collaborate to identify and address areas for enhancement. This holistic approach aims to create a more efficient, effective, and student-centered educational environment.

10.2.4. Lean-Kaizen method adaptation procedure IA. Intercultural competence

The procedure for applying Lean-Kaizen methodology through Generative Educational Artificial Intelligence focuses, in this work, on acquiring intercultural competence for the inclusion and integration of non-native students. In a recent work, Carrillo-López (2021) explains that in the context of education, several authors who promote interculturality in language teaching have highlighted the contrast with the model of civilization, positioning as a new part of culture. This approach emphasizes the development of skills and knowledge that enable the learner to regulate their relationships with people from different cultural backgrounds. Carrillo identifies various authors' classifications of intercultural competence and analyses each typology and inte-

grates a new classification with its main elements. Therefore, she suggests four dimensions of intercultural competence: symbolic, communicative, behavioural and personal. In her opinion, these dimensions are for making it possible to analyse the level of development of intercultural competence by foreign language learners. In the table below we are using Carrillo-López's perspective on intercultural competence using the *Lean-Kaizen method* with implementing Artificial Intelligence (table 10.4).

Tabla 10.4. Carrillo-López's perspective on intercultural competence by Lean-Kaizen thinking.

Procedure	Description
Identify students' needs	Lean Process is used to identify the specific needs of each student in terms of intercultural and digital competence. This includes conducting data analysis and surveys to better understand the areas that require attention in intercultural knowledge and in the chatbots for their learning.
Remove non-essential elements of intercultural and digital learning (AI)	Apply Lean methods to cancel any process or resource that does not add value to intercultural learning for inclusive purposes. This may include the simplification of teaching materials and the optimization of technological resources that educational centres possess.
Constantly improving	The cycle of improvement (*PDCA*: *Plan-Do-Check-Act*) to continuously evaluate and improve teaching strategies through IAE. This ensures that teaching methodologies will adapt and evolve according to the changing needs of students regarding intercultural learning using chatbots.
Evaluate resources and exercises	It is necessary to ensure that all activities and resources implemented in the educational process are related to the objective of improving intercultural competence through IAE. This includes the integration of educational chatbots that effectively facilitate the learning of languages and cultures.
Participating and collaborating	The Lean method should be aimed at enforcing the active participation of teachers and students in the process of acquiring intercultural competence by implementing IAE. Use participatory and creative methodologies to involve all stakeholders in creating an inclusive learning environment.
Evaluate	It is necessary to use evaluation and feedback tools to measure the impact of IAE strategies on the acquisition of intercultural competencies. This includes the gathering of qualitative and quantitative data to adjust and improve methodologies.
Training and educating	Continuous training and educating should be provided to teachers on the use of Lean method and IAE in the classroom. This confirms that educators are equipped with the necessary skills to effectively implement these methodologies.

Source: Author's own creation.

10.2.5. Instrument. Intercultural skills and attitudes inventories (PCIC)

The Cervantes Institute Curriculum Plan – CICP (Plan Curricular Instituto Cervantes, PCIC, 2006) as an adaptation of the Common European Framework of Reference (CEFR) (2001), developed a descriptive list, called «Inventory» on the intercultural skills and attitudes that must be considered when programming the teaching of these contents. Below is a diagram to facilitate the understanding of the «Inventory of Intercultural Skills and Attitudes» (table 10.5). The attitudes section related to skills is the same in the four inventories. These can be fully consulted at CVC Cervantes.

Table 10.5. Cervantes Institute Curricular Plan. Inventory 1-4.

Inventory	Skill Description	Attitudes
Configuration of a plural cultural identity.	Awareness of own cultural identity. Perception of cultural differences. Cultural Approach Recognition of cultural diversity. Adaptation, integration (voluntary)	Empathy Curiosity, openness Favorable disposition Distancing relativization Tolerance for ambiguity Regulation of affective factors (cultural stress, distrust, suspicion).
Assimilation of cultural knowledge (sociocultural behaviours & cultural references)	Observation Comparison, classification, deduction Transfer, inference, conceptualization Essay and practice Evaluation and control Repair and correction	(' ')
Cultural interaction	Planning Contact, compensation Evaluation and control Repair and adjustments Evaluation and control Repair and correction	(' ')
Cultural mediation	Planning Mediation Evaluation and control Repair and adjustments	(' ')

Source: Author's own creation.

For planning with the Lean-Kaizen method, we will use the inventory and the necessary skills, refusing the unnecessary ones according to the student's profile and context. Additionally, following the «pull production» concept, students will request the information and resources they demand according to their interests and needs. Evaluation and feedback will be adjusted to the items of each learned inventory. Everything will be adapted to the individual student's needs to understand the cultural diversity of the classroom and the social environment, aiming to achieve intercultural competence. The AI will be the tool to implement the intercultural skills.

10.3. Results: IA Microsoft teams by Lean-Kaizen process

Microsoft Teams offers versatile platform that can support the effective implementation of the Lean-Kaizen method in the educational context promoting efficiency, collaboration, and continuous improvement in the teaching and learning process. Teams uses AI to enhance the educational experience by Lean's Process in various ways as we can see in the next table (table 10.6).

Table 10.6. Microsoft Teams by Lean-Kaizen Process.

Lean-Kaizen methos		Lean-Kaizen in Teams
Identify the needs of the students	✓	**Data analysis:** Teams Use AI to analyze performance and participation data, helping teachers detect specific needs, identify patterns, and areas for improvement. It allows for adjusting teaching methods more effectively. **Suggestions & recommendations:** Teams AI can offer personalized suggestions and recommendations for each student, based on their performance and individual needs (study materials, reinforcement activities, etc.)
Organization and effective management	✓	**Lesson planning:** Organize educational content, tasks, and resources in a structured manner. **Task management:** Assign and manage tasks efficiently, with clear reminders and deadlines. **Automation of repetitive tasks:** Helps organize and classify frequent tasks, as well as provide automatic deadline reminders.

Suppression of non-essential elements	✓	**Focus on the essentials:** It allows teachers to concentrate on the most relevant content and eliminate unnecessary tasks. **Resource optimization:** It facilitates the selection and use of educational materials that truly add value to learning.
Continuous improvement	✓	**Feedback:** Implement a continuous feedback loop, allowing for quick adjustments in teaching strategies. Formative assessments: It promotes continuous evaluation and progressive improvement of learning.
Valuation of resources and tasks	✓	**Rubrics and evaluation criteria:** Use rubrics to assess tasks objectively and consistently. **Personalized comments:** Provide detailed and personalized feedback to each student. **Educational Chatbots:** AI-powered bots in Teams can aid students, answer frequently asked questions, and offer additional resources, all in real-time.
Flexibility and adaptability	✓	**Remote access:** It facilitates access to resources and classes from anywhere, adapting to different educational contexts. **Adaptation to learning styles:** It allows the personalization of content according to each student's learning styles. **Real-time transcriptions and subtitles:** Team's AI can generate real-time transcriptions and subtitles, which improves accessibility for students with hearing difficulties or those who are not native speakers of the instructional language.
Participation and collaboration	✓	**Forums and chats:** Facilitates communication and collaboration between students and teachers. Group projects: Allows the execution of group projects collaboratively and in real-time.
Access to resources	✓	**Content library:** Provides access to a wide variety of educational resources. Integration of other tools: Integrate tools like OneDrive, SharePoint, and others to facilitate access to information and materials.
Evaluation	✓	**Automated assessments:** Implement automated assessments and result analysis. Progress tracking: Continuously monitor the students' progress.
Training and education	✓	**Online training:** Offers online training and webinars for the professional development of teachers. Courses and support materials: Provides access to courses and support materials to improve teaching competencies.

Source: Author's own creation.

We can also find some disadvantages of Microsoft Team: 1) Confusing file structure: the files are organized by channel which can make it difficult to find specific documents when many

channels are created; 2) Limitations on Mobile Version so, potentially limiting the user experience; 3) Limited Storage then, can become insufficient if many teams are created and large amounts of files are stored; 4) Dependence on Office 365; 5) Connectivity issues like any online platform, Teams can be affected by connectivity issues, which can interrupt meetings and work sessions.

10.4. Conclusions

This study is part of the *RED/ICE-6194* Research Network coordinated by Ph.D. Villarrubia Zúñiga and some team members (Ph. D. Díaz Rodríguez and Prof. González García): *Transdisciplinary and multimodality in the teaching-learning of first and additional languages: educational innovation and inter-institutional knowledge transfer.*

We would like to express our gratitude to Professor and Engineer Bruno Schamuß from KaVo Dental GmbH for the help offered in the reflection and application of the Lean-Kaizen Process to the didactic learning of language and culture. His experience and advice have been essential in adapting the method in our educational context. It has been confirmed that the combination of this Lean-Kaizen Process allows for the creation of more efficient, inclusive, and student-centered educational environments, thus promoting faster and more effective learning. In this case, to develop the learning of interculturality through IAE based on the inventories of the PCIC from the Cervantes Institute with non-native students. The combination of the Lean-Kaizen Process, Innovation, and Educational Adaptation to Educational Artificial Intelligence works has proven to be effective. The Lean and Kaizen philosophy provides an excellent foundation for establishing educational processes that eliminate non-essential elements, along with AI in Education, which also optimizes the learning process through a personalization of teaching. AI chatbots facilitate task creation, progress tracking, and constant feedback, allowing students to continuously improve and adapt to an inclusive and equitable learning environment.

10.5. References

Aguado Odina, T. (2019). *Pedagogía Intercultural*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Badurdeen, F., Marksberry, P., Hall, A., & Gregory, B. (2010). Teaching lean manufacturing with simulations and games: A survey and future directions. *Simulation and Gaming, 41*(4), 564-486. http://doi.org/10.1177/1046878109334331

Balzer, W., Francis, D., Krehbiel, T., & Shea, N. (2016). Una revisión y perspectiva sobre Lean en la educación superior. *Garantía de calidad en la educación, 24*(4), 442-462. http://doi.org/10.1108/QAE-03-2015-0011

Berns, A., & Reyes-Sánchez, S. (2021). A Review of Virtual Reality-Based Language Learning Apps. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1),159-177. http://doi.org/10.5944/ried.24.1.27486

Burgos, C. (2023). Oportunidades de aprendizaje lingüístico y cultural para estudiantes de español como LE en programas de estudios de corta duración en el extranjero. *Decires*, *24*(30), 29-46. https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2023.24.30.359

Burgos, M., González, A., & Sánchez, E. (2022). Realidad virtual en enseñanza lingüística a inmigrantes. *CITAS: Ciencia, innovación, tecnología, ambiente y sociedad, 8*(2). http://doi.org/10.15332/24224529.7948

Carrillo-López, C. (2021). Dimensiones de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, 2*(30), 79-100. http://doi.org/10.12795/CP. 2021.i30.v2.05

Castro Suárez, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural: Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta*, *17*(33), 87-104. http://doi.org/10.15648/am.33.2019.7

Cerezo, E., & Bertolín, J. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Revista de enseñanza de la lengua española*, *7*(2), 137-149. http://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471

Coelho, E., Oller, J., & Serra, J. (2011). Repensando la educación inicial del profesorado para la diversidad lingüística y cultural en el aula. *@ tic: Revista d'innovació educativa*, *7*, 52-61.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Cudney, E., Venuthurumilli, S., Materla, T., & Antony, J. (2018). Systematic review of Lean and Six Sigma approaches in higher edu-

cation. *Total Quality Management & Business Excellence*, *31*(3-4), 231-244. https://doi.org/10.1080/14783363.2017.1422977

Cruz Estudillo, M. de la, & Peña García, P. (2023). Desarrollo de la competencia intercultural: Una revisión bibliográfica. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 7*, 101-113. http://doi.org/10.30827/modulema.v7i.28763

Dinis-Carvalho, J. (2020). El papel de la capacitación lean en la implementación lean. *Planificación y control de la producción, 32*(6), 441-442. http://doi.org/10.1080/09537287.2020.1742376

Druga, S., Vu, S., Likhith, E., & Qiu, T. (2019). Inclusive AI literacy for kids around the world. In *Proceedings of FabLearn 2019* (pp. 104-111). https://doi.org/10.1145/3311890.3311904

Emiliani, B. (2015). *Lean Teaching: A Guide to Becoming a Better Teacher*. The Center for Lean Business Management.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Juncal, C., Alonso, J., Marcilla, M., & Montes, T. (2023). Por la integración lingüística: Enseñanza innovadora de lenguas a inmigrantes en Europa. En Rolf Kailuweit, S. Schlumpf y E. Staudinger, *Migración, pluricentrismo y acomodación* (pp. 29-58). Nomos Verlagsgesellschaft. https://doi.org/10.5771/9783968218779-29

Kang, H. (2022). Effects of artificial intelligence (AI) and native speaker interlocutors on ESL learners' speaking ability and affective aspects. *Multimedia-Assisted Language Learning, 25*(2), 9-43. http://doi.org/10.15702/mall.2022.25.2.9

Kirmayer, L. (2012). Rethinking cultural competence. *Transcultural Psychiatry*, *49*(2), 149-164. http://doi.org/10.1177/1363461512444673

Kulikov, S., & Shirokova, A. (2021). Artificial intelligence, culture and education. *AI & SOCIETY*, *36*(1), 305-318. https://doi.org/10.1007/s00146-020-01026-7

Lekas, H., Pahl, K., & Fuller Lewis, C. (2020). Rethinking cultural competence: Shifting to cultural humility. *Health services insights*, *13*, http://doi.org/10.1177/1178632920970580

Mathai, A. (2024). *Enhancing education for underprivileged children through ai-powered native language learning inclusive education through*

AI-powered native language learning. Social Science Research Network. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4899553

McDermott, O. (2023). Designing online delivery of Lean education during COVID-19. *International Journal of Lean Six Sigma, 14*(6), 1168-1187. https://doi.org/10.1108/IJLSS-06-2022-0127168-1187

McDermott, O., Antony, J., & Douglas, J. (2021). Exploring the use of operational excellence methodologies in the era of COVID-19: Perspectives from leading academics and practitioners. *The TQM Journal, 33*(8), 1647-1665. https://doi.org/10.1108/TQM-01-2021-0016

Microsoft Corporation (2023). Microsoft Teams (Versión 1.5.00.28452) [Software de videoconferencia y colaboración]. https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-teams/education/

Paredes García, F. (2020). Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos. *Lengua y migración, 12*(1), 39-81. https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.65

Pessôa, M., & Trabasso, L. (2017). Lean Thinking. En *Lean Product Design and Development Journey*. *Springer, Cham* (pp. 43-53). https://doi.org/10.1007/978-3-319-46792-4_3

Saavedra Macías, F., Bascón Díaz, M., Arias Sánchez, S., & Español, A. (2016). La competencia cultural como dimensión de identidad profesional: Un estudio cualitativo en profesionales de la salud y profesores de primaria. *Psicoperspectivas*, *15*(2), 16-28. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-701

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Desclée.

Solórzano Solórzano, S., Sánchez Carvajal, G., & Orlando González, S. (2024). Fortaleciendo la competencia lingüística en pedagogía de los idiomas: desafíos y estrategias. *PENTACIENCIAS: Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria*, *6*(2), 98-108. https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i2.1029

Thangarajoo, Y., & Smith, A. (2015). Pensamiento Lean: Una visión general. *Ingeniería industrial y gestión, 4*(2), 2169-3160. http://dx.doi.org/10.4172/2169-0316.1000159

Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*(5). Article 100061. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061

11

Linguistic and cultural bias in Artificial Intelligence (AI). Implications and strategies for teacher education

María Ribes Lafoz
Universidad de Alicante
maria.ribes@ua.es
https://orcid.org/0000-0001-8776-3016

Abstract
Artificial Intelligence (AI) is transforming global communication and education, but its inherent linguistic and cultural biases present challenges that must be addressed in pre-service teacher education. Countries such as China and Japan are developing their own AI models, motivated by concerns over English-centric systems that fail to represent their languages and cultures adequately. Linguistic biases, particularly in English AI systems, disproportionately affect users of non-standard dialects like African American Vernacular English (AAVE), as studies reveal AI models may associate these dialects with negative outcomes, such as discriminatory treatment in hiring processes, denial of housing or rental opportunities, and other forms of systemic inequity like harsher sentencing recommendations. This chapter examines these biases, contextualizing them within the field of education. The objective is to explore how future educators can critically analyse and address AI bias and foster a responsible use of Generative AI systems. Strategies include integrating activities that highlight linguistic diversity and fostering culturally responsive teaching practices. Ultimately, this chapter emphasises the importance of preparing educators to mitigate bias and to equip students with tools and techniques for navigating an increasingly AI-driven world, promoting equity and inclusivity.

Keywords: Bias, culture, education, language, Generative Artificial Intelligence (GenAI).

11.1. Introduction

In our ever-evolving technological world, the use of Artificial Intelligence (AI) in the field of Education is firmly taking hold, reshaping how teaching and learning are approached. One of the main benefits of AI is its ability to perform repetitive and laborious tasks, saving teachers time and allowing them to focus on more creative areas that require human-to-human interaction (Chiu, 2024; Renkema & Tursunbayeva, 2024; Ribes-Lafoz *et al.*, 2024; Ribes-Lafoz & Navarro-Colorado, 2023). However, one of the primary dangers is the cultural and linguistic bias AI can introduce, potentially misleading learners (Jeon & Lee, 2023; Santurkar *et al.*, 2023; Ulla *et al.*, 2024). All AI systems are potentially susceptible to inflicting bias, depending on how their data has been curated. At the moment, the most critical areas under study in this regard are Medicine, where AI influences diagnostics and treatment plans (Chen *et al.*, 2023; DeCamp and Lindvall, 2020; Hanna *et al.*, 2024; Kiyasseh *et al.*, 2023; Mittermaier *et al.*, 2023), and Criminal Justice, where it impacts sentencing and predictive policing (Hofmann *et al.*, 2024; Joshi *et al.*, 2024; Tortora *et al.*, 2020). Education, however, is no less critical, as it shapes the minds and lives of future citizens, making it imperative to address bias in AI tools used in teaching and learning to ensure equitable and inclusive outcomes.

In this chapter, we will explore the critical issue of detecting and addressing linguistic and cultural bias in AI systems, mainly Generative AI (GenAI) or Natural Language Generation systems (NLG) used in education, such as ChatGPT. By focusing on how these biases manifest and exploring practical strategies to mitigate them, we aim to equip educators with the tools and procedures to navigate and use AI responsibly. This examination is essential to ensure equitable and inclusive educational practices, ensuring AI serves as a transformative tool rather than a source of unintended harm.

11.2. Understanding linguistic and cultural biases in generative AI

Linguistic and cultural biases in Generative AI stem from the datasets used to train these systems, which often reflect societal

inequities, underrepresentation, or stereotyping (Bender *et al.*, 2021; Blodgett *et al.*, 2020; Lin *et al.*, 2024; Solaiman *et al.*, 2023). Biases may manifest in the following ways: linguistic bias and cultural bias.

Linguistic bias is shown in the preference for standard dialects over regional or non-standard dialects, such as African American Vernacular English (AAVE), resulting in poorer performance or inappropriate outputs when users interact in these varieties. Large Language Models (LLMs) usually default to varieties of English that are categorized as «standard», and «model responses to non-'standard' varieties consistently exhibit a range of issues: stereotyping (19 % worse than for "standard» varieties), demeaning content (25 % worse), lack of comprehension (9 % worse), and condescending responses (15 % worse) (Fleisig *et al.*, 2024). This is why countries such as China or Japan are building their own GPT models, the limitations of linguistically centered systems that fail to adequately represent their languages, scripts, and cultural nuances (Biever, 2024; Hornyak, 2023).

Cultural bias results in an over-representation of Western norms and values, leading to marginalisation of non-Western perspectives in educational content (Sicka, 2024). For example, a teacher using GenAI to generate examples of traditional folktales may find that the system overrepresents European narratives while neglecting African, Asian, or Indigenous stories.

These different manifestations of biases made by the AI automatic systems, whether it be gender, racial, or age biases, can lead to unfair or discriminatory outcomes across different domains, including criminal justice, ethnic representation or job recruitment (Chen, 2023) and that is why it is imperative that we learn to use these systems responsibly and equip our students with the knowledge and skills to do the same (Wu. 2024).

11.3. How can bias affect students?

Bias in AI systems can significantly impact students in various ways, shaping their educational experiences and affecting their perceptions of identity and future opportunities. For example, AI systems trained on biased datasets may underrepresent or even misrepresent certain cultures, languages or identities, leading to

erroneous beliefs about the people from those groups, perpetuating stereotypes. Moreover, it can lead to feelings of exclusion or invisibility among students belonging to those groups, negatively impacting their self-esteem and engagement in the learning process.

Linguistic biases can hinder students who use non-standard dialects, regional languages, or English as a second language. AI tools may struggle to understand or respond accurately to their inputs, creating additional challenges, forcing those students to retype their questions instead of giving proper answers. Furthermore, these linguistic biases often intersect with social biases, particularly in contexts such as admissions, scholarships, or personalized learning platforms. For instance, AI algorithms designed to assess scholarship applicants may inadvertently privilege students from more advantaged backgrounds, as their linguistic expression aligns more closely with standardised norms encoded in the dataset.

Culturally biased AI can deliver inaccurate or one-sided information, which may mislead students and impede critical thinking if the AI-powered research tool disproportionately surfaces articles from a single cultural perspective, limiting students' exposure to diverse points of view. Cultural bias is particularly dangerous in the long run, as repeated exposure to biased AI outputs can shape students' sense of self-worth and place in society, particularly during formative years. For example, a student consistently exposed to AI content that downplays their cultural heritage may feel undervalued or disconnected from their roots.

11.4. Strategies for detecting linguistic and cultural bias in generative AI

The main technique that can be used in the classroom to detect whether AI-powered systems are generating biased information, be it related to gender, ethnicity, language, or other areas, is *prompt analysis* (Gallegos *et al.*, 2024; Labruna *et al.*, 2023; Teophilou *et al.*, 2023). Prompt analysis is a practical and effective method for evaluating whether AI-powered systems produce biased information. By critically analysing the inputs (*prompts*) given to AI models and examining the outputs, students and ed-

ucators can uncover patterns of bias, making the students gain awareness of how the phrasing and framing of questions can inadvertently influence and reinforce biases in the AI's responses. This is more clearly seen in Romance languages (Spanish, French, Italian, etc.) which differentiate between masculine and feminine genders in adjectives and nouns. For example, it is common to see professions written in the masculine or feminine form based on outdated social conventions, such as using the masculine for engineers and the feminine for nurses. This practice perpetuates stereotypes that our contemporary society strives to overcome, highlighting the importance of analysing language use in AI to challenge and dismantle such biases.

This strategy offers an accessible, hands-on approach for classroom settings and helps foster digital literacy and ethical awareness among students. However, there are more advanced techniques which often require deeper technological expertise or the use of specialized tools and software.

One such method is *data audit*, which involves examining the training data for biases and assessing its linguistic and cultural diversity (Jokipii and Rautiainen, 2024; Varsha, 2023). This is not an easy method that can be applied in the classroom by all teachers but can be conducted using open-source tools that are available in the market, such as *AI Fairness 360 (AIF360)* by IBM, for example, or the *Fairlearn* toolkit (Wong and M'hiri, 2024).

Another strategy that can be highlighted is *fairness metrics*. In machine learning, ensuring fairness across diverse linguistic and cultural groups is crucial. Two prominent fairness metrics employed to evaluate model impartiality are demographic parity and equalised odds (Rabonato and Berton, 2024), both aimed at ensuring a fair distribution of outcomes. «It is the responsibility of all software developers to make their software accountable by ensuring that the machine learning software do not perform differently on different sensitive demographic groups–satisfying equalized odds» (Yu *et al.*, 2024).

Demographic parity establishes that the predictions of a model should be independent of sensitive attributes such as language or culture. A strategy to make students aware of the need of demographic parity to detect and mitigate bias can be done setting a specific scenario in a class exercise: consider a university admissions algorithm that evaluates applicants from various linguistic

backgrounds. Applicants come from a variety of linguistic backgrounds, including speakers of English, Spanish, Mandarin, and Arabic. Discuss whether applicants from all language groups would have an equal probability of admission, regardless of their linguistic background. We could enhance discussion with further questions, such as «Why is demographic parity essential in AI systems used for high-stakes decisions?» or «What other domains might benefit from this approach (e.g., hiring, loan approvals)?» See table 1 for a summary of these techniques.

From an educational perspective, *prompt analysis* is the most practical strategy and stands out as the primary classroom-oriented technique. It is particularly useful in educational contexts because, in the case of Generative AI applications in education, it must be assumed that systems inherently exhibit bias due to the pre-existing biases in training datasets. Therefore, the focus should not be on eliminating bias entirely–an unfeasible goal–but on mitigating its impact when employing these tools in teaching practices. By critically analysing AI-generated outputs, educators and students can work towards responsible usage, ensuring that AI-driven technology serves educational purposes without perpetuating inequities, prejudices and discrimination.

Table 11.1. Strategies and Techniques to Detect Bias in AI.

Technique	Description	Example
Prompt Analysis – more classroom-oriented	Generate outputs using diverse prompts reflecting various linguistic and cultural contexts to identify patterns of underrepresentation or stereotyping	Ask the AI to describe «a typical x» (where «x» is a specific profession) in different languages or dialects and analyse whether certain characteristics are disproportionately assigned
Data Audit	Review the training data used for the AI model, focusing on its linguistic and cultural diversity	Open-source tools: *AI Fairness 360 (AIF360)* by IBM or the *Fairlearn* toolkit
Fairness metrics	Employ a metric-based evaluation, ensuring fairness in demographic parity or equalised odds, to assess whether the model produces unbiased outputs across linguistic or cultural groups	Consider a university admissions algorithm that evaluates applicants from various linguistic backgrounds. Would applicants from all language groups have an equal probability of admission?

Source: Author's own creation.

11.5. Bias mitigation strategies

11.5.1. Critical AI literacy

One useful strategy and feasible in the classroom is *critical AI literacy*, that is, teaching students to critically evaluate the prompts given to AI systems and the outputs they produce, raising awareness of potential biases (Walter, 2024).

OpenAI, the company that first released ChatGPT, has been actively working on ways to mitigate biases in Generative AI models ever since their creation, and a significant amount of their strategies deal with prompt analysis and prompt fine-tuning (Eloundou *et al.*, 2024). One way to work this in the classroom is to train ChatGPT to analyse how it responds to queries and give the system feedback on what would be biased or prejudiced. For instance, given the prompt «create a title for a piece of news that people will be inclined to google or to click on», students must compare the answers ChatGPT generates for male or female prompters, and work towards reinforcing equality.

For example, the system might generate the title «John Smith's Groundbreaking Discovery Revolutionises Science» for a male name, while for a female name it may produce «Jane Smith Balances Family Life While Achieving Success in Science». This subtle difference can reflect societal biases, where men are associated with achievement and women with balancing roles. By identifying and discussing such disparities, students learn to critically engage with AI outputs and promote equity in content generation.

11.5.2. Feedback mechanisms

Closely related with the previous section, feedback mechanisms incorporate user feedback to identify and address biases in real-world applications. This is an essential area of research overall, and it must also be addressed within educational contexts (Baker and Hawn, 2022; Chinta *et al.*, 2024).

A crucial feedback strategy could be achieved by means of creating and analysis template for bias detection, a structured framework with specific questions or key points designed to guide students in detecting prejudices and inequities within

prompts and AI-generated outputs. For example, the template could include questions for discussion such as:

- Does the AI output reflect stereotypes or prejudices based on gender, ethnicity, or culture?
- Are certain perspectives or voices overrepresented while others are underrepresented?
- Is the language inclusive and neutral, or does it favour certain groups?
- How would the same prompt generate responses in different linguistic or cultural contexts?

Additionally, an analysis template could be designed to help students examine bias in existing news articles, which could form the basis for a classroom exercise to be conducted in pairs or groups, and finally be discussed in whole to compare results with classmates and instructor (Fang *et al.*, 2023).

11.6. Conclusions

The integration of Generative AI tools in Education is becoming increasingly common and it must not be avoided or rejected but addressed adequately and responsibly, particularly regarding linguistic and cultural biases. These biases, deeply embedded in training data, can perpetuate inequities and stereotypes, influencing the perceptions of the students and their educational outcomes. To mitigate these issues, it is essential to train educators to recognize and mitigate the impact of AI biases in their teaching practices. This chapter highlights several actionable strategies for teachers, among which *prompt analysis* emerges as the most feasible technique for classroom settings, enabling educators and students to critically evaluate how prompts influence AI-generated outputs and to identify patterns of bias effectively.

Secondly, techniques such as *data audits* and *fairness metrics* offer more advanced methods for identifying and mitigating bias but they require more technological expertise. Introducing their basic principles in educational settings, however, can raise awareness of the importance of fairness and equity in AI development and application.

Mitigation techniques such as fostering *critical AI literacy* equip students with the skills to evaluate both the prompts given to AI systems and the outputs generated by it. By understanding the underlying mechanics of AI and recognising its limitations, students and teachers alike can develop a more informed and responsible approach to using these technologies.

Feedback mechanisms offer another essential mitigation strategy, which enables users to provide corrective input when biases are identified. It would be useful to design analysis templates to detect prejudices designed for locating in prompts, AI-generated outputs, and news articles, which would represent practical tools for classroom implementation.

The overarching goal is to prepare future educators to recognise and address bias in AI systems, ensuring that these tools are used responsibly to promote inclusivity and equity in the classroom. As the influence of AI in education continues to grow, educators must embrace their role in shaping a fairer, more ethical digital future in which these AI-powered technologies serve as catalysts for positive change rather than perpetuators of systemic inequities. With great AI power, comes great responsibility.

11.7. References

Bender, E., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? En: FAccT'21: *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610-623). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Biever, C. (2024). China's ChatGPT: Why China is building its own AI chatbots. *Nature*, *629*(8014), 977-978. https://doi.org/10.1038/d41586-024-01495-6

Blodgett, S., Barocas, S., Daumé III, H., & Wallach, H. (2020). Language (Technology) is Power: A Critical Survey of «Bias» in NLP. En Jurafsky, D. y Chai, J. (Eds.), *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 5454-5476). Online: Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.485

Chen, F., Wang, L., Hong, J., Jiang, J., & Zhou, L. (2024). Unmasking bias in artificial intelligence: a systematic review of bias detection

and mitigation strategies in electronic health record-based models. *Journal of the American Medical Informatics Association*, *31*(5), 1172-1183. https://doi.org/10.1093/jamia/ocae060

Chen, Z. (2023). Ethics and discrimination in artificial intelligence-enabled recruitment practices. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*(1), 1-12. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02079-x

Chinta, S., Wang, Z., Yin, Z., Hoang, N., Gonzalez, M., Quy, T., & Zhang, W. (2024). *FairAIED: Navigating Fairness, Bias, and Ethics in Educational AI Applications*. arXiv. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2407.18745

Chiu, T. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100197

DeCamp, M., & Lindvall, C. (2020). Latent bias and the implementation of artificial intelligence in medicine. *Journal of the American Medical Informatics Association*, *27*(12), 2020-2023. https://doi.org/10.1093/jamia/ocaa094

Eloundou, T., Beutel, A., Robinson, D., Gu-Lemberg, K., Brakman, A., Mishkin, P., Shah, M., Heidecke, J., Weng, L., & Kalai, A. (2024). First-Person Fairness in Chatbots. arXiv *OpenAI*. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2410.19803

Fang, X., Che, S., Mao, M., Zhang, H., Zhao, M., & Zhao, X. (2023). Bias of AI-Generated Content: An Examination of News Produced by Large Language Models. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2309.09825

Fleisig, E., Smith, G., Bossi, M., Rustagi, I., Yin, X., & Klein, D. (2024). Linguistic Bias in ChatGPT: Language models reinforce dialect discrimination. In Y. Al-Onaiza, M. Bansal, y Y. Chen, *Proceedings of the 2024 °Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (13541-13564). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2024.emnlp-main.750

Gallegos, I., Rossi, R., Barrow, J., Tanjim, M., Kim, S., Dernoncourt, F., Yu, T., Zhang, R., & Ahmed, N. (2024). Bias and Fairness in Large Language Models: A Survey. *Computational Linguistics*, *50*(3), 1097-1179. https://doi.org/10.1162/coli_a_00524

Hanna, M., Pantanowitz, L., Jackson, B., Palmer, O., Visweswaran, S., Pantanowitz, J., Deebajah, M., & Rashidi, H. (2024). Ethical and Bias Considerations in Artificial Intelligence/Machine Learning. *Modern Pathology: an official journal of the United States and Canadian Academy of Pathology, Inc*, *38*(3), 100686. https://doi.org/10.1016/j.modpat.2024.100686

Hofmann, V., Kalluri, P., Jurafsky, D., & King, S. (2024). AI generates covertly racist decisions about people based on their dialect. *Nature*, *633*(8028), 147-154. https://doi.org/10.1038/s41586-024-07856-5

Hornyak, T. (2023). Why Japan is building its own version of ChatGPT. *Nature*, 10.1038/d41586-023-02868-z. Advance online publication. https://doi.org/10.1038/d41586-023-02868-z

Jeon, J., & Lee, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*, *28*(12), 15873-15892. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1

Jokipii, A., & Rautiainen, A. (2024). Quo vadis, internal auditing? A vision for internal auditing in 2030. *International Journal of Auditing*, *28*(1), 170-184. https://doi.org/10.1111/ijau.12324

Joshi, I., Gupta, I., Dey, A., & Parikh, T. (2024). 'Since lawyers are males...': Examining implicit gender bias in hindi language generation by LLMs. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2409.13484

Kiyasseh, D., Laca, J., Haque, T., Miles, B., Wagner, C., Donoho, D., Anandkumar, A., & Hung, A. (2023). A multi-institutional study using artificial intelligence to provide reliable and fair feedback to surgeons. *Communications Medicine*, *3*(1), 42. https://doi.org/10.1038/s43856-023-00263-3

Labruna, T., Brenna, S., Zaninello, A., & Magnini, B. (2023). Unraveling ChatGPT: A critical analysis of ai-generated goal-oriented dialogues and annotations. In R. Basili, D. Lembo, C. Limongelli y A. Orlandini (Eds.), *AIxIA 2023: Advances in Artificial Intelligence*, vol. 14318 (pp. 151-171). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47546-7_33

Lin, X., Chan, R., Sharma, S., & Bista, K. (Eds.). (2024). *ChatGPT and global higher education: Using Artificial Intelligence in Teaching and Learning*. Star Scholars Press. https://doi.org/10.32674/rh27qv16

Mittermaier, M., Raza, M., & Kvedar, J. (2023). Bias in AI-based models for medical applications: Challenges and mitigation strategies. *Npj Digital Medicine*, *6*(1), 113. https://doi.org/10.1038/s41746-023-00858-z

Rabonato, R., & Berton, L. (2024). A systematic review of fairness in machine learning. *AI and Ethics*. https://doi.org/10.1007/s43681-024-00577-5

Renkema, M., & Tursunbayeva, A. (2024). The future of work of academics in the age of Artificial Intelligence: State-of-the-art and a research roadmap. *Futures*, *163*, article 103453. https://doi.org/10.1016/j.futures.2024.103453

Ribes-Lafoz, M., Navarro-Colorado, B., Tabuenca-Cuevas, M., & Rovira-Collado, J. (2024). Improving Learning through Automatic Generation of AI-Based Narratives. In C. Hervás-Gómez, M. Díaz Noguera y F. Sánchez Vera (Eds.), *The Education Revolution through Artificial Intelligence. Enhancing Skills, Safeguarding Rights, and Facilitating Human-Machine Collaboration* (pp. 169-180). Octaedro. https://doi.org/10.36006/09651-1-11

Ribes-Lafoz, M., & Navarro-Colorado, B. (2023). Aprovechamiento de ChatGPT en la enseñanza de lengua extranjera en educación superior. In D. Ortega-Sánchez y A. López-Padrón (Eds.). *Educación y sociedad: claves interdisciplinares* (pp. 1264-1271). Octaedro. http://hdl.handle.net/10045/139198

Santurkar, S., Durmus, E., Ladhak, F., Lee, C., Liang, P., & Hashimoto, T. (2023). Whose Opinions Do Language Models Reflect? *arXiv*. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2303.17548

Sicka, B. (2024). ChatGPT as a pedagogical tool for decolonizing curriculum. In X. Lin, R. Chan, S. Sharma y K. Bista (Eds.), *ChatGPT and Global Higher Education: Using Artificial Intelligence in Teaching and Learning* (pp. 76-98). Star Scholars Press. https://doi.org/10.32674/cz2fg507

Solaiman, I., Talat, Z., Agnew, W., Ahmad, L., Baker, D., Blodgett, S., Daumé, H., Dodge, J., Evans, E., Hooker, S., Jernite, Y., Luccioni, A., Lusoli, A., Mitchell, M., Newman, J., Png, M., Strait, A., & Vassilev, A. (2023). Evaluating the Social Impact of Generative AI Systems in Systems and Society. *ArXiv*. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2306.05949

Theophilou, E., Koyuturk, C., Yavari, M., Bursic, S., Donabauer, G., Telari, Al, Testa, A., Boiano, R., Hernández-Leo, D., Ruskov, M., Taibi, D., Gabbiadini, A., & Ognibene, D. (2023). Learning to prompt in the classroom to understand AI limits: A pilot study. In R. Basili, D. Lembo, C. Limongelli, A. Orlandini (Eds.), *AIxIA 2023 - Advances in Artificial Intelligence*, vol 14318 (pp. 481-496). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47546-7_33

Tortora, L., Meynen, G., Bijlsma, J., Tronci, E., & Ferracuti, S. (2020). Neuroprediction and A.I. in Forensic Psychiatry and Criminal Justice: A Neurolaw Perspective. *Frontiers in Psychology, 11*, 220. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00220

Ulla, M., Advincula, M., Mombay, C., Mercullo, H., Nacionales, J., & Entino-Señorita, A. (2024). How can GenAI foster an inclusive language classroom? A critical language pedagogy perspective from

Philippine university teachers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *7*(3), 100314. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100314

Varsha, P. (2023). How can we manage biases in artificial intelligence systems – A systematic literature review. *International Journal of Information Management Data Insights*, *3*(1), 1-9. https://doi.org/10.1016/j.jjimei.2023.100165

Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*, 15. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3

Wong, E., & M'hiri, F. (2024). Analyzing Language Bias Between French and English in Conventional Multilingual Sentiment Analysis Models. arXiv. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2405.06692

Wu, Y. (2024). Revolutionizing learning and teaching: Crafting personalized, culturally responsive curriculum in the AI era. *Creative Education*, *15*(08), 1642-1651. https://doi.org/10.4236/ce.2024.158098

Yu, Z., Chakraborty, J., & Menzies, T. (2024). FairBalance: How to Achieve Equalized Odds with Data Pre-Processing. *IEEE Transactions on Software Engineering*, *50*(9), 2294-2312. https://doi.org/10.1109/TSE.2024.3431445

12

Acercar la cultura propia a los estudiantes de intercambio: el proyecto «Huellas de grandeza»

Marek Krawiec
Academia de Ciencias Sociales y Económicas de Wielkopolska en Środa Wielkopolska
marass24@wp.pl
https://orcid.org/0000-0001-6584-1976

Resumen
Una de las características de las personas de hoy en día es la capacidad de desenvolverse en un entorno diverso y multicultural. Los programas de intercambio internacional de estudiantes desempeñan un papel especial en el desarrollo de esta capacidad, ya que, además de enriquecer los conocimientos y la experiencia en una disciplina determinada y desarrollar las habilidades lingüísticas, también permiten el contacto con una cultura extranjera y, por lo tanto, el reconocimiento y la interpretación de sus diversos elementos constitutivos. Con el objetivo de acercar la cultura propia a los estudiantes de intercambio internacional, los autores de este artículo decidieron seleccionar y centrarse en un elemento concreto, a saber, las «figuras famosas», e involucrar a un grupo de estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Estudios Sociales y Económicos de Wielkopolska (actualmente: Academia de Ciencias Sociales y Económicas de Wielkopolska) en Środa Wielkopolska, Polonia, en el diseño y la preparación de tareas y materiales relacionados con el proyecto. Al iniciar y poner en práctica esta forma de trabajo en el ámbito escolar, los autores pretendían dar respuesta a la pregunta de si el proyecto sobre personajes famosos y su legado puede constituir una base sólida para el desarrollo del conocimiento cultural, así como para la actividad multidimensional y la mejora de diversas habilidades (como las creativas, cooperativas y las relacionadas con las TIC). Para recopilar información sobre este tema, distribuyeron un cuestionario a un grupo de estudiantes de Filología Inglesa, en el que evaluaban sus propios esfuerzos en la preparación de materiales y tareas para proyectos destinados a compañeros extranjeros. Los autores también enviaron

un cuestionario a los destinatarios de los materiales, que eran estudiantes de intercambio internacional matriculados en un curso de polaco en la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań, Polonia. En primer lugar, se pidió a los destinatarios que resolvieran las tareas preparadas por el grupo polaco y, a continuación, que reflexionaran y expusieran en qué medida el proyecto les había ayudado a ampliar sus conocimientos, habilidades y conciencia (inter) culturales, y qué papel habían desempeñado para ellos los materiales y actividades diseñados. El artículo comienza con consideraciones teóricas sobre el conocimiento cultural y el método del proyecto, y luego pasa a la descripción de los perfiles de los dos grupos de estudiantes que participaron en el proyecto. En la última parte, presenta la metodología de investigación y los resultados obtenidos en las encuestas realizadas entre los creadores y los destinatarios del proyecto. El relato termina con una discusión y conclusiones sobre el proyecto iniciado e identifica formas de implementarlo, modificarlo e investigarlo en el futuro.

Palabras claves: conocimiento cultural, alumnos de intercambio

12.1. Introducción

En un mundo en constante cambio y evolución, se ha vuelto necesario dotar a los estudiantes de una variedad de habilidades que les ayuden a afrontar retos y resolver tareas en su vida profesional y privada (véase, entre otros, Daza Pérez et al. 2020; Diamond 2017; Joynes et al. 2019). Para satisfacer esta demanda, los educadores actuales buscan métodos, materiales y herramientas eficaces que puedan utilizarse en el proceso de preparación de los estudiantes para desenvolverse con éxito en la realidad que les rodea. Uno de los métodos utilizados para el aprendizaje y la enseñanza es el trabajo por proyectos, que, según se recoge en la bibliografía (por ejemplo, Krawiec 2011, 2015a), beneficia significativamente a toda la comunidad escolar. Teniendo en cuenta el enorme potencial de este método, los autores pretenden verificar su papel e impacto a nivel universitario y aportar pruebas sobre cómo un proyecto sobre personajes famosos y su legado puede afectar a dos grupos de estudiantes que participan en él, es decir, los creadores del proyecto (estudiantes de la cultura de acogida) y los destinatarios del proyecto (estudiantes internacionales recién llegados). Su objetivo principal es determinar en qué medida estos dos grupos desarrollan sus co-

nocimientos y conciencia culturales a través del proyecto propuesto y cómo este influye en el proceso de canalización de los contenidos culturales en clase. También pretenden identificar las habilidades que se dominan adicionalmente en el proyecto y responder a la pregunta de si la forma de trabajo sugerida puede facilitar el aprendizaje y la enseñanza multidimensionales. Sin embargo, antes de presentar el proyecto y los efectos de su implementación en este documento, es necesario proporcionar los fundamentos teóricos sobre el desarrollo del conocimiento cultural y el método del proyecto en el contexto educativo.

12.2. Conocimiento (inter)cultural y el método del proyecto

El desarrollo del conocimiento cultural, al igual que el desarrollo del conocimiento lingüístico, ha sido uno de los principales objetivos educativos en los últimos años. Aunque la cultura es un término genérico que abarca diferentes ámbitos de la vida humana (por ejemplo, valores, ideas, comportamientos, productos, símbolos) (Droń 2019; Krawiec 2015b; Steinhäuβer 2019) y que es imposible presentar y debatir en su totalidad en clase, es fundamental según los estudiosos (entre otros, Krawiec 2015b; Róg 2014; 2016; Sánchez-Sánchez et al. 2020; Siek-Piskozub 2014), organizaciones (por ejemplo, el Consejo de Europa) y autoridades (ministros de Educación, véase, por ejemplo, el Currículo Básico Polaco) que los profesores hagan referencias culturales y acerquen los entornos culturales a los alumnos. De este modo, los educadores pueden desarrollar la competencia intercultural entre los jóvenes, prepararlos para los encuentros interculturales y para interactuar con miembros de otras naciones.

En este punto, es esencial profundizar en el concepto de competencia intercultural, que se entiende como la capacidad de trascender el etnocentrismo, apreciar otras culturas y generar un comportamiento adecuado en uno o más entornos culturales diferentes (Róg et al. 2020: 78, según Bennett y Allen 2003). Se considera un constructo que consta de los siguientes elementos (Wilczyńska 2005: 22):

- Conocimiento: que ayuda a comprender la naturaleza y los mecanismos de funcionamiento de la cultura.
- Sensibilidad: que permite reconocer e interpretar adecuadamente los comportamientos culturales.
- Habilidades de mediación: que conducen a la superación de las barreras comunicativas y a la interacción y el enriquecimiento mutuo.

Es evidente que la competencia intercultural implica una serie de habilidades que permiten interactuar con éxito con una cultura extranjera y establecer vínculos con personas de otros entornos (Róg et al. 2020: 78).

Con el fin de desarrollar la competencia intercultural de los alumnos, se recomienda a los educadores que introduzcan actividades culturales en sus clases. A través de ellas, el profesor puede ayudar a los alumnos a identificar similitudes y diferencias entre culturas, a apreciar el patrimonio que se esconde tras ellas y a desarrollar actitudes de apertura y tolerancia hacia los demás (Krawiec 2015b). Las clases (inter)culturales, independientemente del nivel educativo (ya sea primario, secundario o académico), pueden incluir los siguientes materiales y formas de trabajo (Krawiec 2015b: 177-178; compárese con Róg 2014, 2016):

- Material iconográfico, que adopta la forma de imágenes, fotografías, dibujos, ilustraciones, mapas, carteles y diapositivas de elementos culturales.
- Mapas mentales, a menudo denominados mapas mentales o de asociación.
- Material audiovisual, que ayuda a comprender las reacciones y comportamientos de un grupo específico de personas, así como a reconocer los elementos distintivos de los entornos culturales.
- Sitios web, podcasts, blogs y correos electrónicos, que motivan los intercambios interculturales.
- Textos literarios y auténticos, que describen la cultura y las tradiciones de un país determinado.
- Teatro con elementos de movimiento y verbalización.
- Actividades de proyectos, que proporcionan información cultural en forma de folletos, prospectos, imágenes, collages,

pinturas sobre vidrio, materiales hechos a mano, álbumes, guías, espectáculos, boletines informativos y conferencias abiertas ilustradas con diapositivas y fotografías.

Son las actividades del proyecto, mencionadas anteriormente, las que han sido elegidas por los autores de este artículo como punto de referencia para el trabajo cultural de los estudiantes universitarios y para su desarrollo multidimensional. Por lo tanto, ahora es esencial examinar más detenidamente el método del proyecto y delinear su papel en el contexto escolar.

El método de proyectos, considerado una forma muy activa y eficaz de aprendizaje y enseñanza, puede utilizarse en realidad en diferentes niveles educativos. Debido a su carácter y potencial, es apreciado tanto por los profesores como por los alumnos, quienes, gracias a él, pueden desarrollar sus diferentes habilidades y conocimientos y, por lo tanto, realizar mejor diversas tareas, a veces muy exigentes, en sus vidas. Como se destaca en la literatura académica, el trabajo por proyectos, debido a su influencia multidimensional, desempeña un papel considerable en la escuela y al desafiar enfoques comúnmente defendidos, como el desarrollo de la creatividad, la autonomía, la motivación y la integración, así como la mejora de las formas de pensar y actuar intercurriculares e interculturales (Krawiec 2015a: 441). Para saber qué es el «trabajo por proyectos», es necesario citar algunas definiciones de este concepto que se han propuesto en la literatura. Esto es lo que sugieren:

> Un proyecto es «una tarea planificada que tiene un propósito específico (como buscar información o crear algo nuevo) y que suele requerir mucho tiempo». Es «una tarea o un problema escolar que requiere un trabajo minucioso (...)». (Diccionario Merriam Webster, 2015; traducción propia)

> Un proyecto «es una unidad de trabajo reconocible con una serie de actividades que se vinculan para formar un producto final tangible. Es una forma de enseñanza que implica el desarrollo integral del estudiante, quien, tras completar con éxito el proyecto, puede obtener una verdadera sensación de logro». (Krawiec 2008: 126; traducción propia.)

> Un proyecto «es una forma especial de trabajo en la que los alumnos se implican personalmente y en la que revelan su propia experiencia». (Krawiec 2015a: 442; según Tom Hutchinson 1991: 11; traducción propia.)
>
> Un proyecto «es un tipo de trabajo personal e individual de los alumnos que, gracias a él, pueden mostrar sus ideas, intereses y gustos, y manifestar sus emociones y sentimientos sobre los temas tratados en el proyecto». (Krawiec 2015a: 442; según Philips et al. 1999: 6; traducción propia)
>
> Un proyecto «es un ejemplo paradigmático de aprendizaje experiencial que, mediante un conjunto específico de tareas, anima a los estudiantes a integrar conocimientos y habilidades de forma natural, a pensar y actuar de manera creativa, a cooperar con los demás, a comunicarse de diversas formas y a prepararse para el aprendizaje permanente y los retos a los que se enfrentan las personas en su vida adulta». (Krawiec 2015a: 442; traducción propia.)

Una vez que sabemos qué es un proyecto, es fundamental pasar al conjunto de preguntas que hay que responder al diseñar y poner en práctica las actividades del proyecto en el contexto escolar. Las preguntas son las siguientes (Krawiec 2015a: 446):

- *¿Quién? (¿A quién va dirigido el proyecto?)*
- *¿Qué? (¿Cuál es el tema y la forma del proyecto?)*
- *¿Por qué? (¿Por qué se realiza el proyecto?)*
- *¿Dónde? (¿Dónde se prepara el proyecto?)*
- *¿Cuándo? (¿Cuándo se lleva a cabo el proyecto?)*
- *¿Cómo? (¿Cómo se lleva a cabo, supervisa y evalúa el proyecto?)*

Cabe señalar aquí que un proyecto es una forma de trabajo muy compleja que implica una serie de pasos, tales como (Krawiec 2015a: 447; Krawiec 2013: 63):

- elegir el tema;
- planificar y organizar el trabajo;
- determinar los resultados finales;
- generar ideas sobre la(s) noción(es) dada(s);
- considerar todos los materiales, herramientas y recursos;

- realizar una investigación adecuada;
- recopilar, sintetizar y organizar la información de manera adecuada al tema elegido;
- presentar los resultados del trabajo;
- evaluar y reflexionar sobre el proyecto.

De entre los numerosos resultados del trabajo en proyectos que han sido reconocidos por profesores (por ejemplo, Dobija 2011; Szaforz 2002; Urbańczyk 2002) y académicos (entre otros, Krawiec 2008, 2011, 2013, 2015a; Philips et al. 1999), los autores han decidido enumerar aquí los que, en su opinión, son fundamentales. Estos resultados se pueden presentar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Resultados del aprendizaje del trabajo en proyectos (Krawiec 2013: 63; Krawiec 2015a: 448).

Categorías	Resultados del aprendizaje
Aplicación del conocimiento	*Los estudiantes adquieren la capacidad de relacionar conocimientos de diferentes áreas.*
Comunicación	*Los estudiantes adquieren las habilidades necesarias para comunicarse de manera eficaz y presentar ideas de forma clara y coherente, tanto por escrito como oralmente.*
Colaboración	*Los estudiantes adquieren habilidades colaborativas trabajando en equipo.*
Actuación independiente	*Los estudiantes son capaces de aprender por sí mismos, reflexionar sobre su aprendizaje y tomar las medidas adecuadas para mejorarlo.*

Teniendo en cuenta qué es un proyecto y qué efectos tiene, ahora es esencial delinear los perfiles de dos grupos de estudiantes universitarios que participaron en el proyecto cultural iniciado e investigado por los autores de este artículo. Los perfiles de los estudiantes se presentan en la siguiente sección.

12.3. Perfiles de dos grupos de estudiantes universitarios

El primer grupo que se describe aquí es el de los estudiantes de intercambio internacional, que en la literatura académica se ca-

racterizan por estar matriculados en un programa de intercambio y vivir y estudiar en un país de acogida (Róg et al. 2020: 76). En lugar de programas de intercambio internacional, se pueden utilizar términos relevantes como «estudios en el extranjero», «migración académica» y «movilidad estudiantil». Todos ellos denotan diversas formas de estudiar en instituciones extranjeras que proporcionan un contexto naturalista para una inmersión casi total en la cultura de destino, así como una aportación e interacción sociolingüísticamente variadas en la L2 (Róg et al. 2020: 77-78). En resumen, estas formas crean oportunidades para que sus participantes mejoren sus habilidades en lenguas extranjeras y descubran otros países y sus culturas (Róg 2017a; Róg et al. 2020).

Se considera que los estudiantes se benefician de estas formas de estudio, ya que les ayudan a desarrollar tanto la competencia lingüística como la intercultural (Róg et al. 2020). Se ha observado que los participantes en viajes de estudios y programas de estudios en el extranjero se vuelven más abiertos y tolerantes con los demás y comienzan a percibirse a sí mismos en un contexto más global. Cuando estudian en el extranjero, tienen la oportunidad de aprender sobre la cultura de destino y ver a sus representantes de una manera más diferenciada (Róg 2016: 233). Se convierten en cierto modo en ciudadanos del mundo más conscientes de la necesidad de la coexistencia armoniosa de las culturas (Róg 2016: 238). La movilidad educativa les permite adquirir una comprensión más profunda de las prácticas culturales, reconocer las diversidades y abandonar los estereotipos basados en la cultura (Róg 2017b: 105). Aparte de los beneficios interculturales, es necesario señalar el desarrollo de la personalidad y la mejora de las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en una lengua extranjera (Róg 2016: 233).

Sin embargo, hay que recordar que, para comprender y profundizar plenamente en una cultura meta y adquirir competencia en una lengua extranjera, los estudiantes deben fijarse constantemente objetivos, reflexionar sobre su rendimiento y mostrar una motivación interna para aprender (Róg 2017a). Los antecedentes socioculturales y las características individuales de cada persona desempeñan un papel importante en la forma en que los estudiantes abordan la cultura y la lengua en cuestión. Su percepción de la comunidad meta con su sistema lingüístico

y sus rasgos y predisposiciones personales, como los estilos y estrategias de aprendizaje, las emociones, la experiencia previa, la motivación y la voluntad de comunicarse, pueden interrelacionarse de diversas maneras, lo que afecta al proceso educativo y a sus resultados (como el desarrollo lingüístico y cultural o la falta del mismo) (Róg 2017c: 2-3).

Se considera que los programas de estudios en el extranjero y similares crean condiciones favorables para el desarrollo de las habilidades de trabajo en equipo y la empleabilidad. Permiten a los estudiantes visitantes cooperar con colegas del país anfitrión, confrontar conocimientos y habilidades con ellos, intercambiar información y experiencias y, en consecuencia, prepararse para el mercado laboral internacional (Atalar 2020). Estos programas les ayudan a interactuar con personas de otras culturas y orígenes diferentes y, en última instancia, a realizar tareas con éxito en un entorno globalizado (Atalar 2020: 63). Al reunir a los estudiantes de dos universidades y aumentar la colaboración y el entendimiento entre ellos, los programas demuestran ser una herramienta útil en el proceso de internacionalización y diversificación de la educación y en la preparación de la generación joven para desempeñar el papel de ciudadanos globales (Atalar 2020: 69-70).

El otro grupo que se describe aquí es el de los estudiantes de Filología Inglesa, de los que, en el transcurso de su formación universitaria, se espera que hagan todo lo posible por dominar sus habilidades lingüísticas, ampliar sus competencias en los campos elegidos (por ejemplo, lingüística, estudios literarios y culturales) y prepararse para alcanzar sus objetivos profesionales y laborales futuros (Krawiec 2021: 73). Para quienes se matriculan en cursos de filología, es fundamental entrenar habilidades lingüísticas como la comprensión auditiva, la lectura, la expresión oral y la expresión escrita (Krawiec 2018: 489), comprender las complejidades del funcionamiento del lenguaje y reconocer las características específicas y las relaciones entre los elementos de una lengua determinada (Krawiec 2018: 487).

Cabe señalar aquí que los estudiantes de filología no solo se preocupan por mejorar su dominio del idioma, sino también por desarrollar conocimientos interdisciplinarios que les permitan desenvolverse eficazmente en el mundo contemporáneo y, en consecuencia, tener éxito en la vida (Krawiec 2021: 73). Debi-

do a la complejidad y la amplia interdisciplinariedad de la realidad actual, es necesario planificar y organizar los cursos de estudios lingüísticos de tal manera que ayuden a los jóvenes a dominar una serie de habilidades (véase, por ejemplo, Dima et al. 2019; Krawiec 2014, 2018) y a resolver problemas desde una perspectiva interdisciplinaria (véase, por ejemplo, Krawiec 2014, 2018; Makhachasvil, Semenist 2021; Pullen 2014). Siguiendo esta línea de razonamiento, los estudiosos (por ejemplo, Qu 2012: 17-19) sugieren revisar los planes de estudio e introducir cursos más prácticos que preparen a los estudiantes para tareas interdisciplinarias desafiantes de la vida real, muy apreciadas en el mercado laboral actual. Por lo tanto, consideran que los estudios de inglés son un ámbito de cambios y modificaciones, pero también una parte importante del capital lingüístico, que de hecho ha tenido una demanda considerable en los últimos años (Qu 2012: 16).

Como señala Casimir Adjoe (2017: 4), en los estudios de inglés son fundamentales los cursos de idiomas, que ayudan a los estudiantes no solo a desarrollar competencias lingüísticas, sino también a comprender todas las demás asignaturas y a prepararse mejor para los estudios de posgrado. Estos cursos, tal y como destacan los estudiantes entrevistados por él, permiten a los participantes adquirir habilidades críticas y analíticas, centrarse en una variedad de temas y disipar el mito de que quienes eligen estudios de idiomas solo pueden trabajar como profesores de lenguas extranjeras. Se considera que los estudios de idiomas crean oportunidades para expresarse y dominar habilidades específicas (por ejemplo, habilidades de colaboración) necesarias en un mercado laboral en constante cambio. Debido a su carácter multidimensional, los estudios preparan para resolver problemas en la vida, aplicar diferentes estrategias y enfoques, mostrar creatividad y desenvolverse con éxito en muchos campos de actividad (Adjoe 2017: 5). Lo que estos estudios aportan a las personas es la capacidad de aventurarse en encuentros interdisciplinarios y de reflexionar sobre los mecanismos de significación evidentes en una amplia gama de situaciones comunicativas (Adjoe 2017: 8).

Además de desarrollar competencias lingüísticas e interdisciplinarias, los estudios fomentan la adquisición de conocimientos y habilidades culturales, lo que se ajusta al enfoque ICC promovido recientemente. Al ofrecer, por ejemplo, cursos culturales

o literarios, se puede ayudar a los jóvenes a reflexionar e interpretar diversas nociones culturales, a mejorar sus habilidades de curiosidad y descubrimiento y a cambiar sus percepciones y actitudes hacia su cultura y otras culturas. De hecho, los cursos con contenido cultural pueden motivarlos a ampliar sus horizontes, a comprender mejor determinados entornos y, en consecuencia, a actuar de manera más intercultural (Sánchez-Sánchez, Krawiec 2018).

Un denominador común para los dos grupos descritos anteriormente es el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales. Debido al interés de los autores por el aspecto cultural de la educación terciaria, aplicable tanto a los programas de movilidad como a los filológicos, era pertinente tomar este último tipo de competencia como punto de referencia principal en el proyecto diseñado para su implementación con estudiantes universitarios y posteriormente investigado en una investigación. En la siguiente sección se proporcionan más detalles sobre el proyecto y la investigación.

12.4. Metodología

Dado que, en opinión de los autores, el método del proyecto es una de las formas más valiosas de aprendizaje y enseñanza, decidieron utilizarlo en relación con la transferencia y el desarrollo de conocimientos culturales por parte de dos grupos de estudiantes universitarios: los matriculados en el programa de Filología Inglesa y los participantes en intercambios internacionales. De entre los numerosos aspectos que abarca el término genérico «cultura», seleccionaron «personajes famosos y su legado» para este tipo de trabajo. Partieron de la base de que este tema les permitiría señalar y explicar los problemas que les preocupaban, entre los que se encontraban la mejora de la competencia en ICC por parte de los estudiantes móviles y el desarrollo multidimensional de los estudiantes de inglés. La inspiración para elegir y examinar determinados aspectos en relación con estos dos grupos fueron los conceptos y las implicaciones presentados por los investigadores en sus informes. En el caso de los estudiantes de Filología Inglesa, era esencial tener en cuenta, según Diamond et al. (2017), Krawiec (2014, 2018), Krawiec y Bieszczanin

(2022), Makhachasvil y Semenist (2021), nociones seleccionadas como el desarrollo lingüístico y cultural, la exploración, la creación de contenidos, la edición, alfabetización en TIC, creatividad, transversalidad y trabajo en equipo (colaboración), mientras que en el caso de los estudiantes móviles, los aspectos de ampliar el conocimiento de una cultura extranjera, mostrar comprensión, apertura y tolerancia hacia los demás y mejorar la conciencia intercultural, aspectos que se reflejan, entre otros, en las publicaciones de Róg (véase Róg 2016, 2017a, 2017b; Róg et al. 2020).

Para identificar el papel que desempeñó el proyecto cultural especialmente diseñado en las condiciones escolares, los autores de este artículo decidieron llevar a cabo una investigación en varias etapas que incluyó:

Figura 1. Investigación implementada con sus etapas.

ETAPA	*LA FORMA*
1.	*Conceptualización y creación del proyecto*
2.	*Encuesta con cuestionario a los creadores del proyecto*
3.	*Ejecución y finalización del proyecto*
4.	*Encuesta mediante cuestionario a los beneficiarios del proyecto*

12.4.1. Preguntas de investigación

En la investigación realizada resultaron cruciales las series de preguntas que los autores formularon tanto a los creadores del proyecto (PC – *project creators*) como a los destinatarios del proyecto (PR – *project recipients*) y que les ayudaron a obtener información sobre los problemas que habían detectado. Era fundamental en ambos grupos averiguar si el trabajo realizado permitía a los participantes comprender mejor la cultura polaca y aprender más sobre ella, es decir, si contribuía a mejorar sus conocimientos culturales (PC-Q1 y PR-Q1). En el caso de los creadores, la pregunta siguiente era bastante compleja y tenía por objeto determinar si la preparación de los materiales y tareas del

proyecto permitía una actividad multidimensional, evidente en el pensamiento creativo e imaginativo (PC-Q2A) y el desarrollo del idioma extranjero (PC-Q2B), exploratorio (PC-Q2C), colaborativas (PC-Q2D), de edición (PC-Q2E) y de TIC (PC-Q2F). Otras preguntas dirigidas a los creadores les llevaron a indicar si el trabajo en el que participaban les ayudaba a adquirir experiencia en la preparación de recursos culturales educativos (PC-Q3), qué tipo de problemas había que afrontar en la fase de preparación del material (PC-Q4), qué otros contenidos podían debatirse en este proyecto y por qué (PC-Q5), y qué impresiones suscitaba finalmente la forma de trabajo implementada (PC-Q6).

Por otro lado, las preguntas de investigación para los beneficiarios del proyecto se centraban principalmente en la mejora del conocimiento cultural y la competencia ICC. Al responderlas, los participantes podían expresar claramente si las tareas que habían tenido la oportunidad de resolver les habían ayudado no solo a conocer mejor la cultura extranjera (PR-Q1), sino también a desarrollar una mejor comprensión (PR-Q2) la curiosidad (PR-Q3), la apertura y la tolerancia hacia ella (PR-Q4), así como a tomar conciencia de la propia cultura (PR-Q5) y a reconocer diversas nociones culturales (PR-Q6). Otra cuestión planteada en la investigación se refería a los materiales y actividades del proyecto y su atractivo (PR-Q7A), la forma de preparación (PR-Q7B) y la influencia estimulante (PR-Q7C). También era fundamental recopilar información sobre los problemas que encontraron los participantes al realizar las tareas (PC-Q8) y distinguir los posibles contenidos que podrían debatirse en este proyecto (PC-Q9). Los comentarios y observaciones personales de los destinatarios del proyecto también debían tenerse en cuenta en la investigación (PC-Q10).

Por lo tanto, las preguntas de investigación sobre el proyecto abordaron una variedad de nociones relacionadas con campos de especialización tales como el conocimiento cultural y la competencia ICC, la educación holística y los materiales para la enseñanza y el aprendizaje.

12.4.2. Participantes

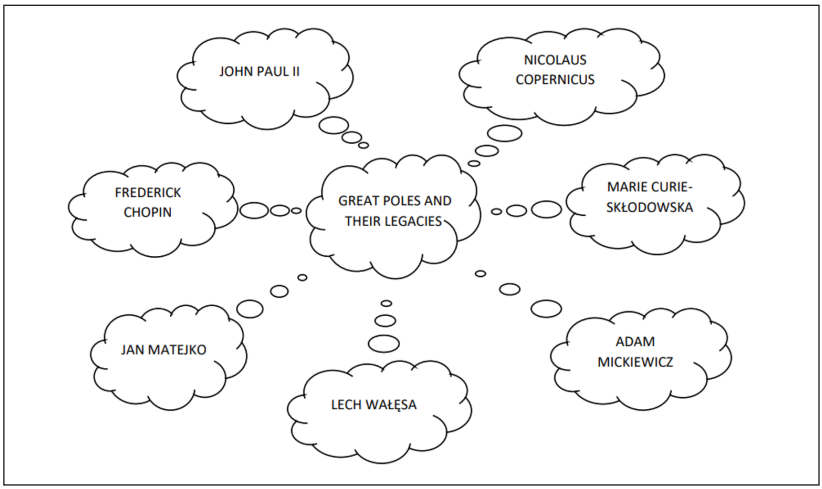
En la investigación participaron dos grupos de participantes: los creadores del proyecto y los destinatarios del proyecto. El grupo

de creadores del proyecto estaba formado por ocho estudiantes (cuatro hombres y cuatro mujeres) de la Universidad de Estudios Sociales y Económicos de Wielkopolska, en Środa Wielkopolska (Polonia). Los participantes de este grupo eran estudiantes de tercer año de Filología Inglesa que, como parte de sus cursos de «Didáctica de lenguas extranjeras» y «Adquisición y aprendizaje de lenguas», se dedicaron a conceptualizar y preparar actividades de proyectos sobre polacos famosos y su legado para sus compañeros extranjeros, y luego rellenaron un cuestionario sobre el trabajo en el que tuvieron la oportunidad de participar. Por otro lado, el grupo de destinatarios del proyecto estaba formado por 27 estudiantes de intercambio internacional (7 hombres y 20 mujeres) matriculados en el curso de polaco de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Durante sus clases, se les pidió primero que completaran las tareas preparadas por los estudiantes polacos y, posteriormente, que reflexionaran sobre los problemas planteados en el cuestionario que les distribuyó su profesor.

12.4.3. Procedimiento e instrumentos de recopilación de datos

Toda la investigación se llevó a cabo en dos universidades polacas en 2022. Las primeras dos etapas, en las que los participantes de la Universidad de Estudios Sociales y Económicos de Wielkopolska en Środa Wielkopolska tuvieron que conceptualizar y crear tareas de proyecto para estudiantes internacionales y responder a un cuestionario especialmente preparado, se llevaron a cabo en marzo, abril y mayo de 2022. En primer lugar, se pidió al grupo de creadores del proyecto que hicieran una lluvia de ideas sobre los polacos más destacados, seleccionaran las tres figuras más importantes de entre las identificadas durante esta lluvia de ideas y, a continuación, crearan tareas interesantes e innovadoras sobre ellas con la ayuda de diversas herramientas (incluidas las TIC) y materiales. Su lluvia de ideas proporcionó una lista de siete figuras (Fredrick Chopin, Nicolás Copérnico, Marie Curie-Skłodowska, Juan Pablo II, Jan Matejko, Adam Mickiewicz y Lech Wałęsa), de las cuales se eligieron tres para su presentación y debate en las actividades del proyecto. Las figuras elegidas fueron las siguientes: Nicolás Copérnico, Fredrick Chopin y Marie Curie-Skłodowska.

Figura 2. Efecto de la lluvia de ideas de los estudiantes sobre polacos famosos.



Una vez tomada la decisión sobre quiénes iban a aparecer en los materiales del proyecto, los estudiantes comenzaron a formular las tareas, siguiendo las pistas y el esquema de trabajo sugerido por el profesor del curso (Dr. Marek Krawiec). El esquema sugerido incluía categorías específicas a tener en cuenta, como el nombre, la imagen, el campo representado, los atributos, los datos y cifras importantes, los logros más significativos y su impacto, los lugares y formas de conmemoración, así como curiosidades, citas y anécdotas. En cuanto a los tipos de tareas, los creadores del proyecto tuvieron libertad y pudieron idear cualquier forma que consideraran adecuada y apropiada para la edad y los intereses de los estudiantes universitarios extranjeros. Entre las tareas diseñadas por los participantes polacos se encontraban:

- acertijos,
- rompecabezas,
- cuestionarios,
- crucigramas,
- tareas de búsqueda,
- actividades de comprensión auditiva, lectura y escritura,
- tareas de emparejamiento y marcado,
- rellenar espacios en blanco, y
- mapas mentales.

Las tareas propuestas por los alumnos fueron cuidadosamente seleccionadas e incorporadas a hojas de trabajo especiales que se elaboraron con la plataforma Genially y se equiparon con diversos materiales (visuales, auditivos y audiovisuales) y aplicaciones (códigos QR). Las páginas seleccionadas que se muestran a continuación ilustran el contenido y la forma de las hojas de trabajo diseñadas:

Figura 3. Ejemplo de material de la hoja de trabajo 1.

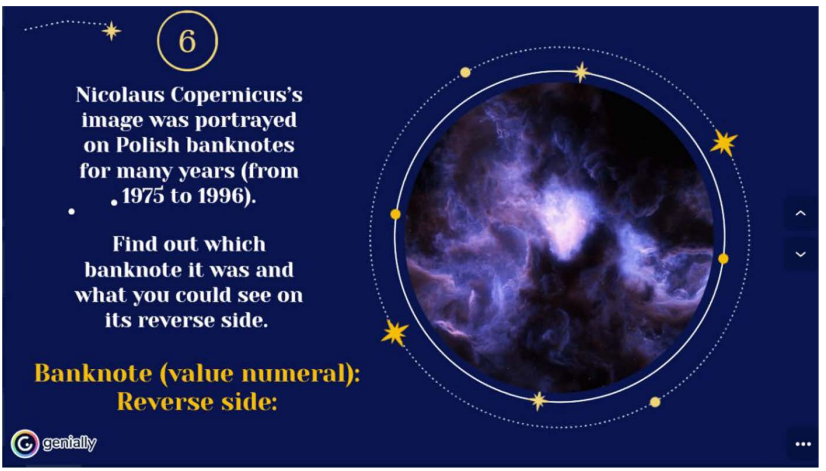


Figura 4. Ejemplo de material de la hoja de trabajo 1.

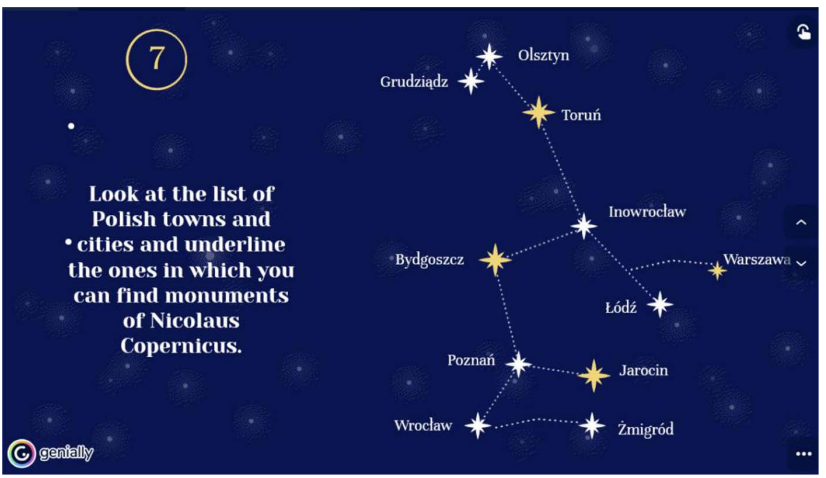


Figura 5. Ejemplo de material de la hoja de trabajo 2.

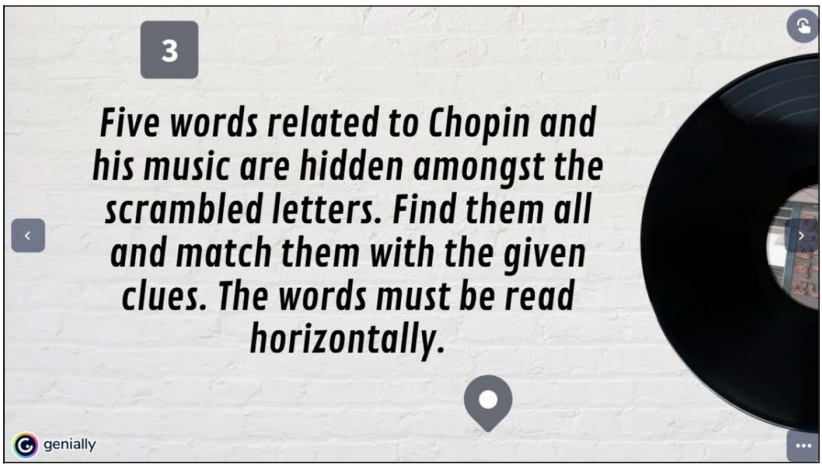


Figura 6. Ejemplo de material de la hoja de trabajo 2.

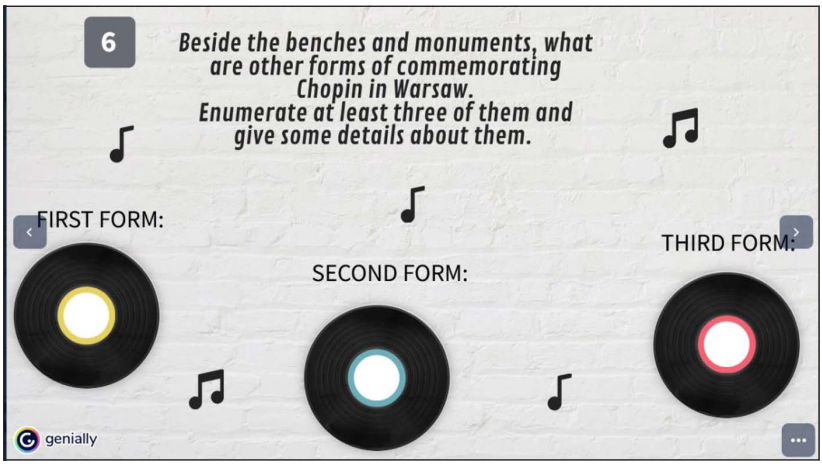


Figura 7. Ejemplo de material de la hoja de trabajo 3.

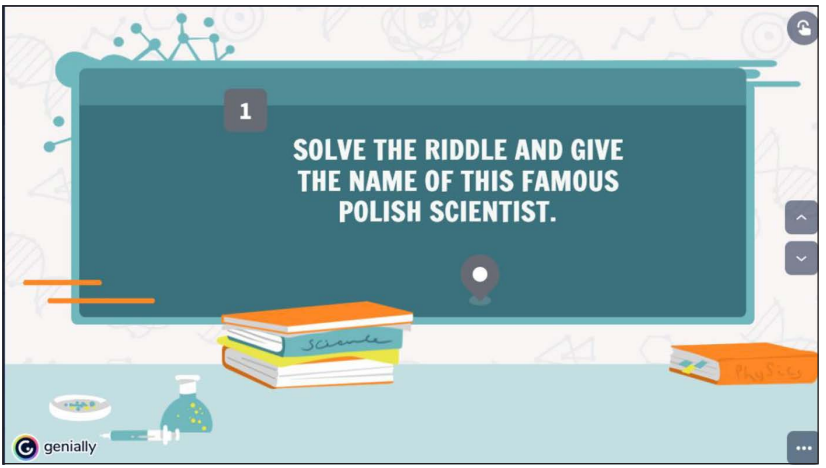


Figura 8. Ejemplo de material de la hoja de trabajo 3.

RIDDLE

Born in Warsaw, lived in toil
Soon she left our Polish soil

Left for Paris where she married
And that's where she is now buried

Though accomplished in her field
Her discovery got her killed

Nobel's most prestigious prize
She managed to win it twice

NAME: .....

Tras la fase de creación de tareas en clase, se pidió a los alumnos que rellenaran un cuestionario compuesto por seis preguntas. Las tres primeras (incluida la que tenía varias subpreguntas) eran cerradas y se basaban en la escala de Likert con cinco respuestas a considerar (definitivamente sí, sí, difícil de decir, no, definitivamente no), de las cuales había que elegir una. Las tres

últimas preguntas eran abiertas y permitían a los encuestados reflexionar y expresar sus propias opiniones sobre las cuestiones planteadas por los autores de este artículo.

Debido a las vacaciones, las fases tres y cuatro de la investigación se pospusieron hasta octubre de 2022. Ambas se llevaron a cabo con estudiantes de intercambio internacional que asistían al curso de polaco en la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. En primer lugar, se pidió a los asistentes al curso que trabajaran por parejas y resolvieran las tareas de tres hojas de trabajo preparadas por sus compañeros polacos. Las tareas estaban disponibles en línea, mientras que las respuestas debían darse en papel, en hojas de respuestas especialmente impresas. A continuación se proporcionan los enlaces a las hojas de trabajo con las tareas:

- Hoja de trabajo 1: https://view.genial.ly/63405eedf1641f0018563292/presentation-figure-1
- Hoja de trabajo 2: https://view.genial.ly/63430c28f1641f00185b6afd/presentation-figure-2
- Hoja de trabajo 3: https://view.genial.ly/6344643d73ea200011fcdde5/presentation-figure-3

La hoja de trabajo 1, centrada en Nicolás Copérnico, constaba de nueve tareas en total. La hoja de trabajo 2, dedicada a Frédéric Chopin y su legado, también constaba de nueve tareas, mientras que la hoja de trabajo 3, centrada en Marie Curie-Skłodowska, incluía siete tareas. Antes de completarlas, se proporcionó a los estudiantes internacionales instrucciones sobre cómo proceder con las tareas. Se les dio un tiempo de 90 a 100 minutos para resolver cada una de las tres hojas de trabajo y se les pidió que realizaran las tareas en el orden en que aparecían. No se les permitía pasar a la siguiente tarea sin completar la anterior. Se suponía que debían realizar las tareas «página por página».

Tras completar las tareas de las tres hojas de trabajo, los beneficiarios del proyecto participaron en una encuesta que constituyó la cuarta y última fase de la investigación. El cuestionario que debían responder fue distribuido entre ellos por su profesor y trataba, en términos generales, conceptos como los materiales y las tareas del proyecto y su contribución al desarrollo del conocimiento y la conciencia interculturales, los problemas a los que se

enfrentaban los estudiantes en este tipo de trabajo, otros posibles contenidos tratados en dicho proyecto y las reflexiones personales sobre el proyecto en sí. El cuestionario constaba de diez preguntas, de las cuales siete eran cerradas (basadas en la escala Likert de 5 puntos) y tres abiertas, lo que permitió a los autores recopilar datos tanto cualitativos como cuantitativos.

12.4.4. Análisis de datos

El análisis de datos en la investigación tuvo un carácter doble, ya que se aplicó a encuestas realizadas tanto a los creadores del proyecto como a los destinatarios del mismo. Estos dos grupos de encuestados proporcionaron información crucial sobre el proyecto en el que participaban. La información recopilada de ellos difería esencialmente en el ámbito de interés, ya que el primer grupo consideraba el proyecto desde la perspectiva de su creación y preparación con fines educativos y el otro desde el punto de vista de los participantes que lo completaban y, por lo tanto, desarrollaban sus conocimientos y conciencia (inter)culturales. Los datos obtenidos de esta manera se analizaron cuantitativa y cualitativamente, dependiendo del tipo de preguntas planteadas en los cuestionarios. De particular relevancia para este proceso fueron las prácticas descritas en el informe de Seliger y Shohamy (2001), tales como la realización de cálculos estadísticos y la presentación de resultados en forma de tablas, así como la cita y categorización de información no estadística. También fue esencial codificar a los participantes de los dos grupos (con los códigos PC1 - PC8 asignados a los «creadores del proyecto» y PR 1 - PR 27 a los «destinatarios del proyecto»), ya que esto les garantizaba el anonimato y la claridad de la representación. Así, el análisis de los datos resultó ser una parte importante de la investigación, que dependía del grupo encuestado y de los problemas de investigación planteados por los autores de este artículo.

12.5. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan aquí desde la perspectiva de dos grupos que participaron en la investigación: los creadores del proyecto y los destinatarios del proyecto. Las respuestas pro-

porcionadas por ellos se presentan en el orden de las preguntas que aparecen en las encuestas realizadas.

12.5.1. Respuestas de los creadores del proyecto (PC)

PC-Q1: ¿Cree que la preparación de materiales y tareas para el proyecto para sus colegas extranjeros le ayudó a comprender mejor su cultura natal y a aprender más sobre ella?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=8)	0	0	1	4	3
Porcentaje	0.0	0,0	12,5	50,0	37,5

PC-Q2: ¿Este trabajo le permitió:

A: utilizar habilidades creativas e imaginativas?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=8)	0	0	2	1	5
Porcentaje	0,0	0,0	25,0	12,5	62,5

B: para mejorar las habilidades en idiomas extranjeros?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=8)	0	2	2	1	3
Porcentaje	0,0	25,0	25,0	12,5	37,5

C: desarrollar habilidades exploratorias?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=8)	0	1	0	6	1
Porcentaje	0,0	12,5	0,0	75,0	12,5

D: mejorar las habilidades de colaboración?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=8)	0	3	1	2	2
Porcentaje	0,0	37,5	12,5	25,0	25,0

E: dominar las habilidades de edición?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=8)	0	2	1	3	2
Porcentaje	0,0	25,0	12,5	37,5	25,0

F: aumentar la competencia en el uso de las TIC?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=8)	0	1	2	3	2
Porcentaje	0,0	12,5	25,0	37,5	25,0

PC-Q3: ¿Cree que este proyecto le ha ayudado a adquirir experiencia en la preparación de recursos culturales educativos?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=8)	0	0	1	2	5
Porcentaje	0,0	0,0	12,5	25,0	62,5

PC-Q4: ¿Qué problemas tuvo al preparar los materiales del proyecto para sus colegas extranjeros?

Problemas identificados:

- dificultades para encontrar información y materiales (PC 1, PC 2, PC 5, PC 7)
- falta de creatividad (PC 2, PC 6, PC 7)
- adaptación de los materiales a grupos de estudio extranjeros (PC 3, PC 4)
- cooperación con otros miembros del grupo (PC 3)
- falta de motivación (PC 8)difficulties in finding information and materials (PC 1, PC 2, PC 5, PC 7)

PC-Q5: ¿Qué otro contenido crees que vale la pena discutir en este tipo de proyecto y por qué?

PC 1: La información que proporcionamos en los materiales del proyecto abarcaba todos los aspectos de la vida de los polacos famosos: su infancia,

su edad adulta, sus carreras, sus experiencias vitales, sus gustos y aversiones, sus atributos y sus símbolos. Por lo tanto, no creo que sea necesario tratar ningún otro contenido en este proyecto.

PC 2: Hoy en día es muy importante dar a conocer el papel de las mujeres en la historia y la ciencia mundiales, ya que durante siglos se ha infravalorado su contribución.

PC 3: Lo que también me parece interesante es promocionar lugares emblemáticos de Polonia (también para fomentar los viajes) y la gastronomía local y otros productos que puedan resultar interesantes para los extranjeros, especialmente para los jóvenes.

PC 4: Creo que todo el contenido que hemos preparado es suficiente y que cada persona se describe de una manera muy interesante y alentadora.

PC 5: A decir verdad, también sería estupendo apreciar a otras mujeres polacas como Irena Sendlerowa, Wisława Szymborska o Eliza Orzeszkowa.

PC 6: Las personas famosas son probablemente el mejor contenido, ya que combinan muy bien la historia y la geografía, pero como alternativa sugiero lugares famosos (un solo lugar en lugar de toda una ciudad o pueblo) o eventos y festivales.

PC 7: Vale la pena buscar algunos libros históricos o léxicos disponibles en las bibliotecas locales. Otro tipo interesante de preparación de ejercicios puede ser compartir nuestras ideas no solo en el grupo, sino también entre parejas o grupos pequeños para mejorar las ideas. También puede ser bueno para los autores ver los resultados de los ejercicios realizados por colegas extranjeros.

PC 8: Me gustaría dar una respuesta detallada, pero simplemente no tengo ni idea.

PC-Q6: Exprese su opinión personal sobre el tipo de trabajo en el que participó.

PC 1: En mi opinión, esta forma de trabajo me obligó a buscar y verificar cada dato que encontraba. Tenía que mantenerme enfocado y totalmente concentrado en lo que hacía para no darles información falsa a mis cole-

gas extranjeros. Tuve que usar mi creatividad en todos esos ejercicios. En grupos, elaboramos hojas de trabajo que los estudiantes de otros países tendrán que resolver y, de esa manera, aprender sobre nuestros famosos compatriotas. Sinceramente, fue divertido debatir y compartir ideas con mis colegas sobre las ideas y tareas para las hojas de trabajo.

PC 2: Estoy muy satisfecho con esta forma de trabajo. Gracias a ella, he aprendido a trabajar con recursos en línea. La preparación de materiales educativos también ha potenciado mi creatividad y me ha demostrado que puede ser una tarea muy interesante.

PC 3: Es una buena forma de mostrar creatividad y mejorar el pensamiento creativo, así como de potenciar las habilidades de trabajo en equipo, con el efecto secundario de pulir las habilidades lingüísticas. Aún no he visto el efecto que nuestros proyectos han tenido en los estudiantes extranjeros y espero que hayan cumplido el objetivo de animarlos a conocer más sobre otros países. Personalmente, disfruto con la forma de trabajo de los proyectos creativos, pensando en formas nuevas e inusuales de abordar un tema, pero ayuda mucho que el resto del equipo comparta tu punto de vista.

PC 4: El grupo en el que pude trabajar cooperó muy bien. Cada uno de nosotros compartió el trabajo y, de esta manera, todos pudimos demostrar nuestras habilidades tanto para buscar información como para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, de tal forma que nuestros compañeros encontraran la información y las tareas interesantes y, al mismo tiempo, creativas y estimulantes.

PC 5: Aprecio este tipo de tareas, ya que nos permiten expresar nuestra creatividad y dominar la capacidad de preparación de materiales. Además, no hace falta decir que se aprende más cuando uno descubre la información por sí mismo que cuando se le proporciona. En general (aunque en algunos momentos me sentí abrumado por la cantidad de tareas que había que preparar), diría que disfruté del proceso de preparación de materiales. Es más, sin duda me gustaría participar en este proyecto como participante, si se me da la oportunidad.

PC 6: Sin duda fue un reto interesante, que me permitió utilizar mis habilidades lingüísticas de una forma nueva e interesante.

PC 7: Este tipo de trabajo era difícil. Después de un tiempo, se me ocurrieron otras ideas. Además, tras varias sesiones de este tipo de ejercicio, noté la falta de ideas nuevas. Quizás sería mejor hacer más pausas entre sesiones.

PC 8: Encontré el trabajo en este proyecto tedioso y forzado, en lugar de emocionante y revelador.

12.5.2. Respuestas de los beneficiarios del proyecto (PR)

PR-Q1: ¿Crees que las tareas que tuviste la oportunidad de resolver en el proyecto te ayudaron a comprender mejor la cultura polaca y a aprender más sobre ella?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=27)	0	0	0	18	9
Porcentaje	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3

PR-Q2: ¿Las actividades del proyecto le permitieron comprender mejor a los polacos y sus logros?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=27)	0	0	0	15	12
Porcentaje	0,0	0,0	0,0	55,6	44,4

PR-Q3: ¿Tu actitud hacia Polonia y los polacos cambió hacia una más curiosa y exploratoria tras la finalización del proyecto?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=27)	0	0	1	18	8
Porcentaje	0,0	0,0	3,7	66,7	29,6

PR-Q4: ¿Te has vuelto más abierto y tolerante hacia la nación polaca después de realizar el proyecto?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=27)	0	0	2	18	7
Porcentaje	0,0	0,0	7,4	66,7	25,9

PR-Q5: ¿El proyecto te inspiró a desarrollar una mayor conciencia sobre tu cultura natal y sus figuras emblemáticas?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=27)	0	0	6	11	10
Porcentaje	0,0	0,0	22,2	40,7	37,0

PR-Q6: ¿Cree que los materiales y tareas del proyecto conducen al reconocimiento de diversas nociones culturales?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=27)	0	0	2	19	6
Porcentaje	0,0	0,0	7,4	70,4	22,2

PR-Q7: ¿Considera que los materiales y las actividades del proyecto:

A: atractivo?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=27)	0	1	3	20	3
Porcentaje	0,0	3,7	11,1	74,1	11,1

B: bien preparado?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=27)	0	1	3	17	6
Porcentaje	0,0	3,7	11,1	63,0	22,2

C: estimulante?

Respuestas	Definitivamente no	No	Difícil de decir	Sí	Definitivamente sí
Encuestados (N=27)	0	3	5	13	6
Porcentaje	0,0	11,1	18,5	48,1	22,2

PR-Q8: ¿Qué problemas encontraste al resolver las tareas del proyecto?

Problemas identificados:

- dificultades para encontrar información: algunos aspectos están mal documentados en las fuentes de Internet (PR 1, PR 5, PR 6, PR 12, PR 15, PR 16, PR 18, PR 19, PR 23, PR 24, PR 27).
- límite de tiempo (PR 3, PR 4, PR 7, PR 13, PR 14, PR 19, PR 26).
- tareas y contenidos demasiado complicados (PR 8, PR 17, PR 20, PR 21).
- barreras lingüísticas: incapacidad para comprender determinadas palabras y frases (PR 9, PR 10, PR 11, PR 25)
- falta de debate oral en grupo y comentarios (PR 9)

PR-Q9: ¿Qué otro contenido cree que vale la pena discutir en este tipo de proyecto y por qué?

Contenido sugerido y razones seleccionadas (las más elaboradas):

- *más obras, logros, historias y detalles (PR 1, PR 3, PR 8, PR 9, PR 16, PR 23, PR 24) porque pueden «[…] hacer que los personajes sean más vívidos» (PR 16), «nos permiten tener una idea de lo que han hecho por el mundo» (PR 1), «[…] comprenderlos de forma más exhaustiva» (PR 3), «[…] ayudarnos a aprender más sobre este tipo de información directamente» (PR 23), «[…] despertar mi interés por saber más» (PR 24);*
- *arte, cine y literatura (PR 5, PR 11, PR 12, PR 20, PR 25) porque son «[…] importantes para el desarrollo cultural y los estudiantes pueden […] comprenderlos fácilmente» (PR 11), «están estrechamente relacionados con la historia de Polonia y Europa, y también tienen un profundo impacto» (PR 20);*
- *historia (PR 2, PR 7, PR 17, PR 20) porque «[…] me interesa mucho» (PR 2) y «[…] nos puede ayudar a comprender […] los países más a fondo» (PR 7);*
- *las diferentes costumbres, tradiciones y festivales (PR 6, PR 13, PR 25) porque «podrían […] mostrar la diferencia entre […] países […]»; (PR 25);*
- *ciudades y su arquitectura (PR 17, PR 25) porque «puedo viajar a estos lugares y sentir […] con mis ojos» (PR 17).*

PR-Q10: Exprese su opinión personal sobre el tipo de trabajo en el que participó.

Opiniones más elaboradas:

PR 7: Creo que este trabajo es muy interesante para comprender el desarrollo cultural e histórico de diferentes países.

PR 9: Sin duda, es un tema bien preparado, pero sigo pensando que hay demasiado sobre la escritura. Quizás ver y contar también pueda formar parte del trabajo, sin duda se obtendrá un mejor efecto que solo escribiendo.

PR 11: Creo que es bueno para mí conocer con más detalle la información sobre Polonia, y ahora que la conozco, siento lo maravilloso que es este país y todos los logros que tiene.

PR 12: Creo que esto nos permitirá conocer más sobre Polonia y aprender en detalle sobre algunos personajes famosos. También me ayudará a practicar mis habilidades para recopilar y buscar información.

PR 14: Me atrae mucho. Y he aprendido más sobre Copérnico, Chopin y Marie Curie en Polonia. Además, estimula mi interés por otras culturas.

PR 17: Algunos acertijos son interesantes pero complejos, y a veces carecen de orientación, pero, afortunadamente, si dedicas suficiente tiempo a buscarlos, puedes encontrar la respuesta.

PR 18: ¡Genial! Quiero saber más detalles y aprender más sobre Polonia.

PR 19: En mi opinión, es bastante interesante. Nos permite aprender más sobre personajes famosos de Polonia y conocer claramente sus logros.

PR 20: La variedad de tipos de preguntas es atractiva, pero lleva demasiado tiempo completarlo.

PR 24: Aunque fue significativo y me ayudó a comprender mejor, llevó demasiado tiempo en clase.

PR 26: Me parece útil porque nunca antes había oído hablar de ellos, y fue este proyecto el que me hizo ver todas las culturas con una mirada abierta.

12.6. Discusión

Los resultados de la investigación muestran que el proyecto propuesto por los autores del artículo ha sido aprobado en general por ambos grupos de participantes, es decir, los creadores del proyecto y los destinatarios del mismo. Los estudiantes responsables de diseñar y preparar diversas tareas y materiales culturales para sus compañeros internacionales destacan el papel del proyecto en la ampliación de los conocimientos sobre la cultura de su país y sus figuras más destacadas (50 % de respuestas «Sí» y 37,5 % de respuestas «Rotundamente sí» a la pregunta PC-Q1). En sus respuestas al cuestionario, hacen hincapié en que la forma de trabajo implementada les permitió utilizar sus habilidades creativas e imaginativas (62,5 % de respuestas «Definitivamente sí» a la PC-Q2A), así como exploratorias (75 % de respuestas «Sí» a la PC-Q2A), de edición (37,5 % de respuestas «Sí» y 25 % de respuestas «Definitivamente sí» a la PC-Q2E) y de TIC (37,5 % de respuestas «Sí» y 25 % de respuestas «Definitivamente sí» a la PC-Q2F). Presentan opiniones menos favorables con respecto al desarrollo de habilidades colaborativas (37,5 % de respuestas «No» y 12,5 % «Difícil de decir» a la pregunta PC-Q2D) y de idiomas extranjeros (25 % de respuestas «No» y 25 % de respuestas «Difícil de decir» a la pregunta PC-Q2B), lo que podría implicar que los proyectos en los que algunos participantes habían participado anteriormente requerían una cooperación más intensa y un uso más extenso del inglés por su parte. Sin embargo, la mayoría (62,5 % de respuestas «Definitivamente sí» y 25 % de respuestas «Sí» a la pregunta PC-Q3) sostiene que esta forma de trabajo les ayudó a adquirir experiencia en la preparación de recursos culturales educativos, lo que presumiblemente los estudiantes polacos consideran una ventaja y una habilidad valiosa necesaria para sus futuras profesiones. En cuanto a los problemas a los que se enfrentaron en la fase de preparación del material del proyecto (PC-Q4), los encuestados señalan principalmente la dificultad para encontrar información fiable (PC 1, PC 2, PC 5, PC 7), la falta de creatividad (PC 2, PC 7, PC 8) y el exigente proceso de adaptar las tareas al nivel de los destinatarios del proyecto (PC 3, PC 4, PC 6). En opinión de los participantes polacos, el contenido que podría incluirse en futuros materiales del proyecto y practicarse con estudiantes internacionales (PC-

Q5) debería estar relacionado con mujeres famosas (PC 2, PC 5) y con conceptos como lugares, eventos y festivales significativos (PC 3, PC 6). De las respuestas a la última pregunta (PC-Q6) se desprende una imagen muy positiva de la forma de trabajo implementada. Aquí, los estudiantes-creadores describen el proyecto como una actividad desafiante (PC 6. PC 7), pero agradable (PC 1, PC 2, PC 3, PC 5) que, en general, les ayuda a desarrollar el pensamiento creativo (PC 1, PC 2, PC 3, PC 5), a participar en el trabajo en equipo (PC 3, PC 4) y a mejorar sus habilidades lingüísticas (PC 3, PC 6), de búsqueda (PC 4) y de concentración (PC 1).

Teniendo en cuenta ahora las respuestas de los beneficiarios del proyecto, cabe señalar que las tareas que tuvieron la oportunidad de resolver les permitieron a todos ellos conocer mejor la cultura polaca (66,7 % de respuestas «Sí» y 33,3 % de respuestas «Rotundamente sí» a la pregunta PR-Q1) y comprender mejor a los polacos y sus logros (55,6 % de respuestas «Sí» y 44,4 % de respuestas «Rotundamente sí» a la pregunta PR-Q2). La mayoría de los participantes internacionales coinciden en que su actitud hacia Polonia y los polacos ha cambiado y ahora es más curiosa y exploratoria (66,7 % de respuestas «Sí» y 29,6 % de respuestas «Rotundamente sí» a la pregunta PR-Q2). «Definitivamente sí» a la pregunta PR-Q2). La mayoría de los participantes internacionales coinciden en que su actitud hacia Polonia y los polacos ha cambiado y ahora sienten más curiosidad y ganas de explorar (66,7 % de respuestas «Sí» y 29,6 % «Definitivamente sí» a la pregunta PR-Q3) y en que se han vuelto más abiertos y tolerantes hacia la nación polaca (66,7 % de respuestas «Sí» y 25,9 % de respuestas «Definitivamente sí» a la pregunta PR-Q4), lo que sin duda debe considerarse un efecto positivo del proyecto implementado. Destacan que las actividades del proyecto también les han inspirado a desarrollar la conciencia sobre su cultura natal y sus figuras emblemáticas (40,7 % de respuestas «Sí» y 37,0 % de respuestas «Definitivamente sí» a la pregunta PR-Q5) y les han llevado a reconocer diversas nociones culturales (70,4 % de respuestas «Sí» y 22,2 % de respuestas «Definitivamente sí» a la pregunta PR-Q6).

Aparte del contenido cultural del proyecto, los estudiantes internacionales también evaluaron la forma de los materiales y las actividades preparadas por sus colegas polacos y enumeraron los

problemas a los que se enfrentaron al resolver las tareas. En general, consideran que los materiales y las actividades son muy atractivos (70,1 % «Sí» y 11,1 % «Definitivamente sí» a la pregunta PR-Q7A), bien preparados (63,0 % de respuestas «Sí» y 22,2 % de respuestas «Definitivamente sí» a la pregunta PR-Q7B) y bastante estimulantes (48,1 % de respuestas «Sí» y 22,2 % de respuestas «Definitivamente sí» a la pregunta PR-Q7C), lo que implica un gran valor del proyecto en el contexto educativo. Entre los problemas (PR-Q8) que identifican, mencionan principalmente las dificultades para encontrar la información adecuada (PR 1, PR 5, PR 6, PR 12, PR 15, PR 16, PR 18, PR 19, PR 23, PR 24, PR 27), los límites de tiempo (PR 3, PR 4, PR 7, PR 13, PR 14, PR 19, PR 26), las barreras lingüísticas (PR 9, PR 10, PR 11, PR 25) y la excesiva complejidad de las tareas y los contenidos (PR 8, PR 17, PR 20, PR 21). Cuando se trata de otras nociones que posiblemente puedan abordarse en este proyecto (PR-Q9), los participantes internacionales sugieren concentrarse en más obras, logros, historias y detalles de los polacos elegidos (PR 1, PR 3, PR 8, PR 9, PR 16, PR 23, PR 24); en los campos del arte, el cine y la literatura (PR 5, PR 11, PR 12, PR 20, PR 25); en la historia de Polonia (PR 2, PR 7, PR 17, PR 20); en distintas costumbres, tradiciones y festivales (PR 6, PR 13, PR 25), así como en las ciudades y su arquitectura (PR 17, PR 25). Consideran que estos temas pueden introducirse en el proyecto, el cual, en su opinión, es una forma de trabajo interesante (PR 7, PR 17, PR 19) y atractiva (PR 20) que permite obtener información sobre la cultura en cuestión y sus figuras (PR 7, PR 11, PR 12, PR 14, PR 18, PR 19, PR 26), además de desarrollar numerosas habilidades (incluidas las habilidades de búsqueda) (PR 12, PR 17, PR 26).

Teniendo en cuenta las respuestas de ambos grupos, se puede afirmar que el proyecto implementado es una forma valiosa y atractiva de adquirir conocimientos y conciencia cultural tanto para los creadores del proyecto como para sus destinatarios, lo cual coincide claramente con el enfoque de la ICC promovido recientemente en el ámbito educativo. A pesar de algunos comentarios y observaciones críticas menores (p. ej., PC 8, PR 21), el proyecto se considera una forma de trabajo útil e interesante que contribuye no solo al aprendizaje y la enseñanza cultural, sino también al desarrollo multidimensional de los estudiantes involucrados en él.

12.6. Conclusiones e implicaciones futuras

Teniendo en cuenta toda la información y los hallazgos presentados anteriormente, primero debe señalarse que el trabajo por proyectos es una forma relevante de aprendizaje y enseñanza a nivel universitario porque no solo permite la transmisión de contenidos culturales de manera muy estimulante y atractiva, sino también el desarrollo multidimensional de los estudiantes. Los resultados aquí expuestos sugieren que el proyecto sobre figuras célebres y sus legados ayuda a los estudiantes participantes –tanto creadores del proyecto como receptores del proyecto– a mejorar su competencia cultural (en el caso de los receptores, incluso la intercultural). Esta forma de trabajo motiva a los participantes a reflexionar sobre diferentes elementos culturales, interpretarlos y, además, mejorar diversas habilidades, que en el caso de los creadores del proyecto se relacionan principalmente con el pensamiento innovador e imaginativo, así como con la capacidad de explorar, usar dispositivos tecnológicos modernos y diseñar materiales educativos atractivos; mientras que, en el caso de los receptores, fomentan la curiosidad, el descubrimiento y la apertura. Gracias a su forma multimodal (textual, visual, auditiva, audiovisual y electrónica) de acercar los elementos culturales a los estudiantes, el proyecto contribuye a la promoción tanto de la interculturalidad como de la multidimensionalidad en el contexto educativo. A pesar de algunos problemas que surgieron en el proyecto, como obstáculos en la búsqueda de información, limitaciones de tiempo y la realización de tareas, este acaba considerándose una herramienta útil en el proceso de preparar a los estudiantes para encuentros y comunicación interculturales, así como para responder a las necesidades y exigencias del mundo moderno en constante cambio.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que este proyecto, relativamente pequeño pero muy prometedor, así como la investigación relacionada con él, pueden ampliarse a otros ámbitos y llevarse a cabo entre más grupos de estudiantes universitarios. Sería valioso implementarlo en países distintos de Polonia para poder señalar diferencias y similitudes en el funcionamiento del proyecto a escala internacional. También sería beneficioso tener en cuenta las nociones destacadas en la literatura, pero omitidas en este artículo, tales como autonomía, carácter lúdico, responsabi-

lidad, liderazgo, adaptabilidad, toma de decisiones, autoevaluación y mejora personal (véase, por ejemplo, Joynes et al. 2019). De gran valor sería considerar las implicaciones señaladas por los estudiantes en esta investigación y ampliar el espectro de temas hacia lugares, festivales, costumbres, tradiciones, arte, cine, literatura, historia y mujeres destacadas. Todas estas acciones adicionales proporcionarían, sin duda, una imagen más completa del proyecto presentado por los autores de este artículo.

12.7. Bibliografía

Adjoe, C. (2017). English Studies and future career opportunities: How English students construct themselves in a Ghanian university department. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 22*(05), 1-8.

Atalar, A. (2020). Student exchange: The first step toward international collaboration. En A. Al-Youbi, A.H.M. Zahed, y W. G. Tierney (eds.), *Successful Global Collaborations in Higher Education Institutions* (pp. 63-71). Cham: Springer.

Bennett, M.J.y Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. En D. L. Lange y M. R. Paige (eds.), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning* (pp. 237-270). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Daza Pérez, L. (2020). *National Reports on the Labour Market Soft-Skills. I01.A3*. European Comission. Recuperado de: https://skills4employability.eu/wp-content/uploads/2020/08/National-Reports-on-Soft-Skills-current-scenarios-by-Skills4Empolyability-Erasmus-Project-IO1.A3-.pdf

Diamond, I. (2017). *The Right Skills: Celebrating Skills in the Arts, Humanities and Social Sciences*. London: The British Academy.

Dima, V., Grosu-Rădulescu, L. M.y Hurduzeu, R. L. (2019). Applied modern language graduates: Career development. *Synergy* 15(2), 157-169.

Dobija, E. (2011). Międzynarodowa przestrzeń w nauczaniu języków obcych: Asystentura językowa, projekt eTwinning (pp. 29-33). *Języki Obce w Szkole* 2,.

Droń, B. (2019). Culture in language learning and teaching. En M. Krawiec, N. Steinhäuβer y J. Carrette (eds.). *A Reader in Foreign Language Learning and Teaching: Students' Theoretical Overview of Selected Aspects* (pp. 221-236). Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna.

Hutchinson, T. (1991). *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.

Joynes, C., Rossignoli, S., y Fenyiwa Amonoo-Kuofi, E. (2019). *21st Century Skills: Evidence of Issues in Definition, Demand and Delivery for Development Contexts (K4D Helpdesk Report)*. Brighton, UK: Institute of Development Studies.

Krawiec, M. (2008). Teaching English in a non-school setting: Proposal of teacher-student project work. *Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie* 5, 125-133.

Krawiec, M. (2011). Zajęcia metodą projektu w warunkach pozaszkolnych – wskazania dotyczące organizacji i efektów pracy uczniów i nauczycieli w projekcie 'Agent'. *Języki Obce w Szkole* 2, 34-38.

Krawiec, M. (2013). Project work based on tour leading activities as a way of developing students' cultural knowledge about urban surroundings. En Emilia Wąsikiewicz-Firlej, Hadrian Lankiewicz (eds.), *From Classroom to Workplace: Advances in Applied Linguistics* (pp.59-69). Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica.

Krawiec, M. (2014). Presentations in foreign language classes and their contribution to the development of students' knowledge and skills. En Marek Krawiec (ed.), *Linguistic and Literary Content from an Educational Perspective*. Wałbrzych: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa, 57-66.

Krawiec, M. (2015a). Project work and its relevance to modern approaches in foreign language education: On the example of selected projects for secondary school students. *Orbis Linguarum* 42, 441-462.

Krawiec, M. (2015b). Socio-cultural elements in foreign language teaching and learning and the development of intercultural competences of students: Theoretical considerations. En M. Krawiec (ed.), *Current Issues in Foreign Language Teaching and Learning* (pp.164-183). Regensburg: Sprachlit Verlag.

Krawiec, M. (2018). Christmas songs as a basis for cross-subject work of EFL students. *Orbis Linguarum* 47, 487-504.

Krawiec, M. (2021). Involvement of foreign philology students in extracurricular activities and its effects. En M. Karolczuk, K. Sawicka-Mierzyńska y E. Lewicka-Mroczek (eds.), *Kształcenie filologiczne: Od teorii do praktyki*. (pp. 9-91). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Krawiec, M. y Bieszczanin, M. (2022). Relevance of songs to an English philology grammar course: Students' perspective. En M. Krawiec, L.

Taillefer, M.F. Tabuenca Cuevas, y F. Çakmak (eds.), *Foreign Language Learning and Teaching: Current State of Practice and Research* (pp. 121-138). Hamburg: Dr Kovač Verlag.

Makhachasvil, R. y Semenist, I. (2021). Interdisciplinarity and universality of foreign languages education. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics* 19(9), 7-17.

Merriam Webster Dictionary. (2015). Recuperado de: http://www.merriam-webster.com/dictionary/project

Philips, D., Burwood, S. y Dunford, H. (1999). *Projects with Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Qu, Weiguo. (2012). 'Practical" English and the crisis of English studies. *English Today* 28(03), 15-20.

Pullen, C. (2014). Interdisciplinarity and why it matters for English studies. Recuperado de: https://www.qmulsed.co.uk/2014/12/18/interdisciplinarity-matters-english-studies/

Róg, T. (2014). Intercultural training in contemporary education: Theoretical positions and their consequences. En M. Krawiec (ed.), *Cross-Curricular Dimensions of Language Learning and Teaching* (pp. 201-217). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Róg, T. (2016). ESP and educational mobility: Intercultural challenges for teachers. En M. Krawiec (ed.), *New Insights into Language Teaching and Learning Practices* (pp. 227-243). Regensburg: Sprachlit Verlag.

Róg, T. (2017a). Cultural noticing, language learning, and sources of tension during a study abroad experience: Activity systems analysis. *Journal of Intercultural Communication 43*. DOI: 10.36923/jicc.v17i1.733

Róg, T. (2017b). Linguistic and intercultural gains of living and studying abroad: An individual trajectory of a Polish student in the UK. *JoLIE* 10(1), 103-114.

Róg, T. (2017c). Successful L3 learning in a study abroad context: a personal narrative. *Language and Intercultural Communication* 17(3), 1-18.

Róg, T., Moros-Pałys, Z., Wróbel, A. y Książek-Róg, M. (2020). Intercultural competence and L2 acquisition in the study abroad context. *Journal of Intercultural Communication* 20(1), 76-91.

Sánchez-Sánchez, G. y Krawiec, M. (2018). Mediating in intercultural communicative challenges issued in the language classroom: A new objective in training programs for new teachers. *Lingua Posnaniensis* 60(1), 95-105.

Sánchez-Sánchez, G., Krawiec, M., y Ibañez-Lopez, F.G. (2020). Double responsibility of foreign language teachers: Primary student-teachers' perceptions of linguistic and cultural content. *Glottodidactica: An International Journal of Applied Linguistics* 47(1), 137-159.

Seliger, H.W., y Shohamy, E. (2001). *Second Language Research Methods – Oxford Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Siek-Piskozub, T. (2014). Intercultural communicative competence: A natural need. En M. Krawiec (ed.), *Cross-Curricular Dimensions of Language Learning and Teaching* (pp.191-200). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Steinhäuβer, N. (2019). Culture in language learning and teaching. En M. Krawiec, N. Steinhäuβer, y J. Carrette (eds.). *A Reader in Foreign Language Learning and Teaching: Students' Theoretical Overview of Selected Aspects* (pp.201-219). Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna.

Szaforz, K. (2002). Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości. *Języki Obce w Szkole* 3, 61-63.

Urbańczyk, M. (2002). Zalety i wady projektu – jednej z aktywnych metod nauczania. *Języki Obce w Szkole* 3, 59-60.

Wilczyńska, W. (2005). Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej? En M. Mackiewicz (ed.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* (pp. 15-27). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.

Índice

Cultura en el aula de la LE. ¿Por qué es importante? 9
Bibliografía 13

PARTE 1

1. Contenidos culturales en la enseñanza de lenguas en educación infantil. Un análisis cualitativo de contenidos 17
   1.1. El aprendizaje de lenguas a edades tempranas en el ámbito europeo 18
   1.2. La cultura en el aprendizaje de la lengua a edades tempranas 19
   1.3. El proyecto LExEI 21
   1.4. Objetivos 21
   1.5. Instrumento y proceso de recogida de datos 22
      1.5.1. Muestra 23
      1.5.2. Proceso de análisis de datos 23
   1.6. Resultados y discusión 24
   1.7. Conclusiones 30
   1.8. Bibliografía 32
   Anexo I 36

2. Las *nursery rhymes* y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación infantil 39
   2.1. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula de inglés como lengua extranjera en educación infantil 39

2.2. Las *nursery rhymes* como transmisoras de valores culturales en lengua inglesa. Una revisión histórica 43
2.3. Selección de *nursery rhymes* para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural 46
2.4. Conclusión 51
2.5. Bibliografía 52

PARTE 2

3. A telecollaboration experience in the CLIL classroom to improve the cultural and linguistic competence in higher education 59
3.1. Introduction 60
3.2. Telecollaboration and Sustainable Development Goals (SDGs) 62
3.3. Objectives and Research Questions 64
3.4. Method 64
3.5. Participants 65
3.6. Instruments 67
3.7. Procedure 69
3.8. Results 69
3.9. Discussion 73
3.10. Conclusions 75
3.11. References 76

4. Teaching Pronunciation Through a Cultural Lens: Embracing Diversity in English Language Education . . . 81
4.1. Introduction 82
4.2. Objectives 82
4.3. Theoretical Frameworks: Sociolinguistic Realities of English worldwide 84
4.4. Reimagining English Pronunciation: From Native-Speaker Norms to Accent Diversity 85
4.5. The plausible integration of Global Englishes, World Englishes, and ELF Frameworks 86
4.6. Perceptions of Accents in English Language Teaching . . . 88
4.7. Challenges and Reforms in English Pronunciation Instruction in Spain 89
4.8. Pedagogical Proposal: Integrating GELT into Pronunciation Instruction in Spain 90

4.9. Conclusions and Discussion 93
4.10. References 95

5. Estudio de la competencia intercultural en estudiantes universitarios de Lengua Extranjera Inglés. Comparación de una década desde la perspectiva de género 99
5.1. Introducción 100
5.2. Marco teórico 100
5.3. Metodología 102
5.4. Análisis y discusión de resultados 103
5.5. Conclusiones 107
5.6. Bibliografía 109

6. Una revisión de la competencia plurilingüe en los programas de formación del profesorado en Educación Primaria desde el enfoque de la LOMLOE 113
6.1. Introducción 114
6.2. El trasfondo europeo como eje vertebrador del sistema educativo español 116
6.3. El perfil de salida de educación primaria: competencias para la Europa del nuevo siglo 117
6.4. El currículo de Educación Primaria y el área de Lengua Extranjera en el marco de la LOMLOE 119
6.5. El perfil del docente especialista en lengua y cultura extranjeras ideal 121
6.6. Metodología 123
6.7. Conclusiones 127
6.8. Bibliografía 129

PARTE 3

7. ¿Hay un canon literario que fomenta la adquisición de conciencia cultural en el aula de lengua extranjera? 135
7.1. Introducción 136
7.2. ¿Cuál es el panorama actual respecto a los estudios de la enseñanza de lenguas en el aula de secundaria? 136
7.3. ¿Qué aparece en el marco común europeo de referencia para las lenguas acerca de la enseñanza de la literatura en la clase de lengua extranjera? 139

7.4. ¿Qué dice el Decreto de la Comunidad Valenciana sobre la literatura y la cultura? 140
7.5. La importancia de un uso adecuado de la literatura en el aula que fomente la reflexión y la práctica. ¿Por qué enseñar literatura? 143
7.6. La ausencia de un canon literario establecido en los libros de texto de lengua extranjera 146
7.7. ¿Cómo fomentar un aprendizaje comunicativo en el aula de L2? 148
7.8. Las diferentes lecturas de un texto según la perspectiva y el análisis del lector - estudiante 150
7.9. Conclusiones 152
7.10. Bibliografía 153

8. Creencias sobre el concepto de cultura de los futuros profesores de secundaria de inglés como lengua extranjera 157
8.1. Introducción 158
8.2. Bases teóricas de la investigación 159
8.2.1. Superar la idea de cultura «meta» 159
8.2.2. El concepto de cultura en una pedagogía intercultural 160
8.3. Metodología 161
8.4. Resultados 164
8.4.1. Preguntas cerradas 164
8.4.2. Preguntas abiertas. Resultados cualitativos 166
8.5. Conclusiones 171
8.6. Bibliografía 172

9. Teaching culture through audiovisuals in English for music studies while raising awareness on diverse teaching cultures 179
9.1. Introduction 180
9.2. Objectives 185
9.3. Method 185
9.4. Results 187
9.4.1. *Whiplash* 187
9.4.2. *Mozart in the Jungle* 191
9.5. Conclusions 192
9.6. References 193

PARTE 4

10. Microsoft team, artificial intelligence to manage intercultural learning through the «lean-kaizen process» . . . 197
10.1. Introduction . . . 198
10.2. Methodology . . . 199
10.2.1. The Lean Method . . . 199
10.2.2. Teaching Lean . . . 200
10.2.3. Improving the teaching process through the Lean-Kaizen method . . . 202
10.2.4. Lean-Kaizen method adaptation procedure IA. Intercultural competence . . . 203
10.2.5. Instrument. Intercultural skills and attitudes inventories (PCIC) . . . 205
10.3. Results: IA Microsoft teams by Lean-Kaizen process . . . 206
10.4. Conclusions . . . 208
10.5. References . . . 209

11. Linguistic and cultural bias in Artificial Intelligence (AI). Implications and strategies for teacher education . . . 213
11.1. Introduction . . . 214
11.2. Understanding linguistic and cultural biases in generative AI . . . 214
11.3. How can bias affect students? . . . 215
11.4. Strategies for detecting linguistic and cultural bias in generative AI . . . 216
11.5. Bias mitigation strategies . . . 219
11.5.1. Critical AI literacy . . . 219
11.5.2. Feedback mechanisms . . . 219
11.6. Conclusions . . . 220
11.7. References . . . 221

12. Acercar la cultura propia a los estudiantes de intercambio: el proyecto «Huellas de grandeza» . . . 227
12.1. Introducción . . . 228
12.2. Conocimiento (inter)cultural y el método del proyecto . . . 229
12.3. Perfiles de dos grupos de estudiantes universitarios . . . 233
12.4. Metodología . . . 237
12.4.1. Preguntas de investigación . . . 238

12.4.2. Participantes 239
12.4.3. Procedimiento e instrumentos de recopilación de datos 240
12.4.4. Análisis de datos 246
12.5. Resultados 246
12.5.1. Respuestas de los creadores del proyecto (PC) . . . 247
12.5.2. Respuestas de los beneficiarios del proyecto (PR) 251
12.6. Discusión 255
12.6. Conclusiones e implicaciones futuras 258
12.7. Bibliografía 259

Enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en educación infantil, primaria y terciaria

La deconstrucción de la cultura extranjera

En esta obra se defiende la teoría de que la enseñanza de una lengua extranjera debe requerir ineludiblemente la instrucción en la cultura asociada a la misma. Atendiendo a esta exigencia y en el panorama actual, los sistemas educativos europeos habrán de desempeñar una función esencial en esta labor, adaptando sus planes de estudio e iniciativas pedagógicas a las demandas de un mundo en constante cambio político, económico y social. Este libro reúne el trabajo de docentes e investigadores de distintas especialidades, que abordan temas de eminente actualidad, como la formación del nuevo profesorado a la luz de la sostenibilidad europea o la adquisición de competencias interculturales y digitales, mediante la integración de la Inteligencia Artificial Educativa entre otros. Organizado en torno a los ejes en los que se vertebra el proceso de Educación formal, la educación Infantil, Primaria, Secundaria y Superior, las investigaciones tienen como objetivo ofrecer una respuesta integral a los cambios y desafíos de la educación contemporánea, invitando a profesionales de la educación, personal investigador, responsables de políticas educativas y futuros docentes a reflexionar y a repensar sus prácticas docentes y lograr promover un cambio positivo en los entornos educativos.

María Felicidad Tabuenca Cuevas. Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante. Es profesora titular en la Universidad de Alicante. Parte de su trayectoria investigadora se centra en la formación de profesorado en lengua extranjera (inglés) y la cultura. Es miembro de los grupos de investigación Educación Literaria y Lingüística en Español e Inglés (ELEI_UA) y Adquisición de Lenguas Adicionales (ACQUA).

Gabriel Sánchez Sánchez. Doctor en Didáctica de la lengua y la literatura por la Universidad de Murcia. Profesor contratado doctor permanente en la Universidad de Murcia en la Facultad de Educación. Es miembro del grupo de investigación E014-01, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Su trayectoria investigadora se centra en la relación de los docentes de lengua inglesa con la cultura.