

“CULTURA” EN EL PEFPI: INTERESES DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN FORMACIÓN INICIAL

“CULTURE” ON THE EPOSTL: SPANISH TRAINEE TEACHERS’ INTERESTS

Pilar Nicolás Martínez

mmartinez@letras.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória - CITCEM

Marta Pazos Anido

manido@letras.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Mónica Barros Lorenzo

mlorenzo@letras.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Resumen: Este estudio se enmarca en el contexto de los másteres oficiales de formación del profesorado de lenguas (español como lengua extranjera y portugués y español e inglés como lenguas extranjeras) impartidos en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto, ciclos universitarios que habilitan para el ejercicio de la enseñanza de estas áreas en el tercer ciclo de la enseñanza básica y en secundaria en Portugal.

En el segundo año de estos másteres los profesores en formación realizan prácticas docentes en institutos y, como parte de estas, deben elaborar un portafolio de carácter reflexivo. En el área de Español, una de las secciones de este documento toma como base los descriptores del *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)*.

Para esta investigación se recopilaron setenta y cinco portafolios escritos de 2014 a 2019 y se seleccionaron los comentarios que estos profesores en prácticas redactaron relacionados con los descriptores del PEFPI asociados a “Cultura”. Nuestro objetivo buscaba analizar las preocupaciones e intereses de estos futuros docentes de español, su percepción sobre lo que es la cultura y su didáctica y, de este modo, extraer consideraciones que ayuden a mejorar la formación ofrecida en estos estudios universitarios de especialización.

Palabras Clave: profesión docente, formación inicial, portafolio reflexivo, cultura, intereses de los docentes, español lengua extranjera

Abstract: This study is framed in the context of the pre-service masters degrees in the teaching of languages (Spanish as a foreign language + Portuguese as a mother tongue, and Spanish + English as foreign languages) given at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto. This training is preparation for the teaching of languages in lower and upper secondary education in Portugal.

During the second year of these masters degrees, trainees conduct a teaching practicum in secondary schools and prepare a reflective portfolio related to this experience. One of the sections of this document is based on the descriptors of the *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*.

In this study, seventy-five trainee portfolios were collected from 2014 to 2019 and the written reflections related to the *EPOSTL* descriptors associated with “Culture” were selected for analysis. The objective was to analyse trainees’ concerns, interests and perceptions about culture and its didactics in Spanish classroom, and in light of this, consider how to improve the training offered.

Keywords: teacher education, initial training, reflective portfolio, culture, trainee’s interests, Spanish foreign language.

1 – Introducción

Desde la aparición del modelo intercultural y su enfoque asociado a la didáctica de lenguas extranjeras que, aplicado con diversas variantes, promueve “la utilización de estrategias destinadas a favorecer la reflexión sobre modalidades del contacto entre individuos que disponen de referencias culturales diferentes” (*MAREP* 2013: 6), numerosa literatura especializada ha llamado la atención de los docentes sobre la indisociable unión existente entre la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura; así como la necesidad de integrar ambas áreas en la realidad del aula, ayudando a los estudiantes de lenguas extranjeras a adquirir tanto la competencia comunicativa como las competencias interculturales. Byram, Gribkova y Starkey señalan que la dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas:

[...] aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. [...]. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction. (2002: 9)

De ahí que, conocer y profundizar sobre el proceso de adquisición de la competencia intercultural y sociocultural se torna un aspecto fundamental en la formación de los profesores de lenguas extranjeras. Precisamente este trabajo va a centrarse en la observación de un momento clave de esa formación docente, en concreto la de los profesores en formación inicial, y en el análisis de los conocimientos, creencias, intereses y preocupaciones que estos demuestran relativamente a qué entienden por cultura, cómo abordan en sus clases los contenidos socioculturales e interculturales, qué referentes culturales seleccionan y las razones por las que escogen esos ámbitos o temas, cuál es el enfoque didáctico que adoptan, etc., sopesando a su vez la importancia (o no) que otorgan al desarrollo de su propia competencia intercultural y la de sus (futuros) estudiantes.

Nuestro estudio recoge los datos recopilados durante el segundo año (periodo en el que se realizan las prácticas lectivas) de los másteres universitarios oficiales, que dan acceso a la carrera profesional docente en las escuelas de enseñanza media en Portugal, en este caso en el área del Español como Lengua Extranjera y otra lengua. En este contexto educativo se privilegian los enfoques comunicativos. De este modo, por un lado, se siguen las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER) vinculadas a un enfoque orientado a la acción y, por otro lado, se analizan los enfoques plurales favorecidos por el *Marco de referencia para los enfoques plurales de la lengua y de las culturas* (desde ahora MAREP). Con ello se pretende concienciar a los estudiantes de estos másteres (futuros docentes) sobre la necesidad de entender la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como la capacidad de usar el idioma de manera social y culturalmente apropiada, enfatizar la importancia del desarrollo de la conciencia intercultural, las habilidades interculturales y la competencia existencial (Byram, Gribkova & Starkey 2002: 7) y fomentar la idea de que

El enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales. (García García 2004: 160)

Todo ello en línea con las consideraciones de la UNESCO que identifica cuatro pilares como fundadores de la educación: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos; aspecto este último donde el desarrollo y adquisición de competencias interculturales juega un papel fundamental (Leeds-Hurwitz 2017: 12).

Dentro de este marco presentamos, a continuación, el contexto y la metodología adoptada en este estudio, se profundiza en el análisis de los comentarios que los profesores en prácticas (portugueses que imparten clases de español en Portugal) realizaron en sus portafolios reflexivos, que reflejan sus preocupaciones e intereses relacionados con la integración en sus clases de lengua y cultura, y terminamos con la interpretación de los resultados.

2 – Contexto de la investigación

Tal como se ha apuntado, este estudio se enmarca dentro de los másteres oficiales de formación de profesores de enseñanza de lenguas que tienen como opción el español (con portugués como lengua materna o con otra lengua extranjera) de la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), denominados desde el curso 2015-2016¹: *Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês* (MEIEFA) y *Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês* (MEPIEFA). Ambos son segundos ciclos profesionalizantes, es decir, títulos oficiales universitarios que habilitan para ejercer la enseñanza de lenguas en el tercer ciclo de la enseñanza básica y en secundaria, esto es, a estudiantes de entre 13 y 18 años.

El plan de estudios de cada máster (de 120 créditos ECTS) abarca dos años y se distribuye en cuatro semestres. Aquí nos centraremos en el segundo año, pues es donde se cursa la unidad curricular anual *Iniciação à Prática Profissional (IPP)*, que consta de 48 créditos ECTS y se divide en tres componentes: unas prácticas formativas supervisadas/tutorizadas (*Prática de ensino supervisionada*), un seminario de apoyo a la práctica profesional (*Seminário*) y la elaboración de un proyecto de investigación-acción como trabajo de fin de máster (*Relatório de estágio*). Además, con el objetivo de orientar dicho proyecto, los profesores en prácticas (de aquí en adelante los denominaremos PeP) realizan, obligatoriamente, un portafolio (*portefólio de estágio pedagógico*) que fomenta la reflexión y la autoevaluación².

Este portafolio tiene cuatro secciones: en la primera, cada PeP realiza una breve descripción del centro educativo en el que tienen lugar sus prácticas; en la segunda, analiza y reflexiona sobre nueve descriptores del *Portfolio Europeu para futuros profesores de idiomas. Uma ferramenta de reflexão para a formação de professores* (en adelante, *PEFPI*) (Newby *et al.* 2007), sección que se detallará seguidamente en el subapartado 4.1; en la tercera, escribe una autoevaluación holística sobre las clases que ha impartido; y en la cuarta, valora el cumplimiento de los objetivos que se había marcado al empezar sus prácticas.

3 – Marco teórico

Para poder entender la interpretación y categorización de los datos obtenidos tras el análisis de los portafolios es necesario explicitar el marco teórico que ha sustentado este trabajo. Por ello, a continuación, se mencionan los documentos de referencia manejados en nuestros másteres (tanto por los PeP como por los docentes formadores), presentando una aproximación sobre cómo esta bibliografía aborda la cultura y el desarrollo de sus competencias en el aula de lengua extranjera.

En primer lugar, deben mencionarse los documentos curriculares de referencia

¹ Hasta el curso lectivo 2014-2015 se llamaron MEIBS (actual MEIEFA) y MEPLE (actual MEPIEFA).

² Para más información sobre los másteres consúltese el artículo (referenciado en la bibliografía) de Barros, Nicolás y Pazos (2019) sobre la categoría «Dar clase» del *PEFPI* realizado en el mismo contexto.

según lo estipulado por la Direção-Geral da Educação de Portugal, que incluyen los programas de las asignaturas de español como lengua extranjera para el tercer ciclo de la enseñanza básica (3.º *Ciclo do Ensino Básico*: 7.º, 8.º y 9.º *ano de escolaridade*) y secundaria (*Ensino Secundário*: 10.º, 11.º y 12.º *ano de escolaridade*), así como el documento en vigor desde 2018 *Aprendizagens Essenciais*, que aporta “a tríade de elementos – conhecimentos, capacidades e atitudes – ao longo da progressão curricular” útiles para el docente y en especial para un PeP, por “presentar exemplos de ações a desenvolver na disciplina”³. A su vez, la Direção-Geral da Educação de Portugal considera como documentos de apoyo orientadores de la enseñanza de lenguas extranjeras el *MCER* y el *Portfolio Europeo de las Lenguas* para los ciclos de estudios antes mencionados.

En segundo lugar, y como complemento a la ingente labor del *MCER*, se destacan otros dos textos de consulta obligatoria. Por un lado, el *MAREP* pues, como se ha apuntado antes, abre nuevas perspectivas en la didáctica de las lenguas, los llamados enfoques plurales: “enfoque intercultural”, “didáctica integrada de las lenguas”, “intercomprensión entre lenguas de la misma familia” y “despertar de las lenguas” (2013: 6-8). Además, aporta escalas y descriptores relativos a las competencias generales y dedica, dentro del “saber”, ocho de sus quince secciones a la cultura. Por otro lado, completa al *MCER* en distintos aspectos el recientemente publicado *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018). De esta obra destacamos, por su importancia para esta investigación, las escalas de descriptores para las competencias pluriculturales y plurilingües en situaciones comunicativas (coherentes con la del *MCER* para la adecuación sociolingüística).

Al igual que el *MCER*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (a partir de ahora *PCIC*) es un documento de apoyo y consulta recomendado a los PeP durante su periodo de formación. En lo que se refiere a los contenidos culturales, el *PCIC* presenta tres amplios inventarios de aspectos sin relación estricta con lo lingüístico, transversales a los niveles del *MCER*, clasificados en tres fases (aproximación, profundización y consolidación) y graduados en función de su universalidad y accesibilidad de la siguiente forma: referentes culturales de los países hispanos (contenido factual), saberes y comportamientos socioculturales de España (conocimiento basado en experiencias) y habilidades y actitudes interculturales de España y los países hispanos (relación de procedimientos que permiten al alumno aproximarse a otras culturas).

Por último, añadimos tres documentos de referencia para la formación de un profesor de idiomas que también analizan los PeP en nuestro contexto. El primero, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes, en el que “Facilitar la comunicación intercultural” es una de estas ocho competencias que después se subdivide en otras específicas. El segundo, la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG)* que ofrece información sobre el

³ En la página oficial de la Direção-Geral da Educação de Portugal se pueden consultar los documentos curriculares de referencia para el español: programas y *Aprendizagens Essenciais*, tanto para enseñanza básica (<http://bit.ly/34bWcRp>), como secundaria (<http://bit.ly/2P1CAHX>).

grado de desarrollo de la competencia intercultural en el cual nos encontramos y que va desde una fase inicial en la que se “comprende que la relación que hay entre la lengua y la cultura es importante” hasta la fase de desarrollo más avanzada donde se “puede elaborar actividades interculturales, materiales o pedir retroalimentación sobre estos”. El tercero, el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)*, al que nos referiremos con más detalle en el subapartado 4.1.

4 – Descripción del estudio

Como se ha expuesto, este estudio tiene por objetivo analizar las preocupaciones de los futuros profesores de español inscritos en los programas de formación antes descritos, durante la realización de sus prácticas en centros educativos portugueses, en lo tocante a su percepción acerca de lo que es la cultura, la competencia cultural e intercultural y su didáctica en las clases de lengua extranjera. Para ello, nos centraremos en examinar la segunda sección de los portafolios reflexivos de los 75 profesores en prácticas que cursaron MEIEFA (o MEIBS) y MEPIEFA (o MEPLÉ) entre los años lectivos de 2014-2015 y 2018-2019, concretamente sus comentarios de autorreflexión a partir de distintos descriptores del *PEFPI* relativos a “Cultura”.

Como formadoras de profesores en formación inicial comprobamos durante años como en las clases observadas de los PeP los contenidos culturales se abordaban escasamente en las unidades didácticas, se relegaban a un segundo plano o se limitaban únicamente a los referentes culturales. Teniendo en cuenta estas observaciones, decidimos estudiar la reflexión de los futuros profesores sobre estos aspectos para obtener datos que pudieran contribuir a una mejora en la formación ofrecida en el área de especialización de español.

Antes de proceder a una descripción más pormenorizada de la investigación, conviene hacer una breve referencia al *PEFPI* a fin de comprender mejor los datos obtenidos.

4.1 – Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores (PEFPI)

A los futuros profesores se les solicita la elaboración de un portafolio reflexivo, del cual una de las secciones consiste en la elección de 9 descriptores del *PEFPI*, tres por cada uno de los tres periodos en los que se organizan las prácticas (en el segundo y tercer periodo, se les recomienda que elijan dos descriptores nuevos y que retomem uno) con la finalidad de recapitar sobre ellos a partir de sus experiencias en las clases impartidas. Los datos recogidos para esta investigación provienen de las reflexiones que realizan los futuros docentes a partir de los descriptores del *PEFPI* relativos al área de “Cultura”. A continuación, presentamos una breve descripción de este documento y de cómo se aborda en él el componente cultural.

El *PEFPI* es un documento que pretende fomentar que los futuros profesores de idiomas piensen en las competencias que debería desarrollar un docente de

lenguas y facilitar la autoevaluación de su competencia profesional y el registro de su progreso durante su formación (Newby *et al.* 2007: 5). Se organiza en seis secciones (una declaración personal, una sección de autoevaluación, un dossier, un glosario, un índice de términos utilizados y una guía de utilización), si bien para la investigación que aquí se presenta interesa únicamente la segunda sección, que contiene descriptores a partir de los cuales los futuros profesores pueden reflexionar y autoevaluarse. Esa sección se estructura en torno a siete grandes categorías (“Contexto”, “Metodología”, “Recursos”, “Programación del curso”, “Dar clase”, “Aprendizaje autónomo” y “Evaluación del aprendizaje”) y cada categoría se subdivide en distintas áreas, que a su vez se desglosan en un total de 195 descriptores⁴ que, tal como define el propio documento, “han de entenderse como el conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse en desarrollar y adquirir” (2007: 5).

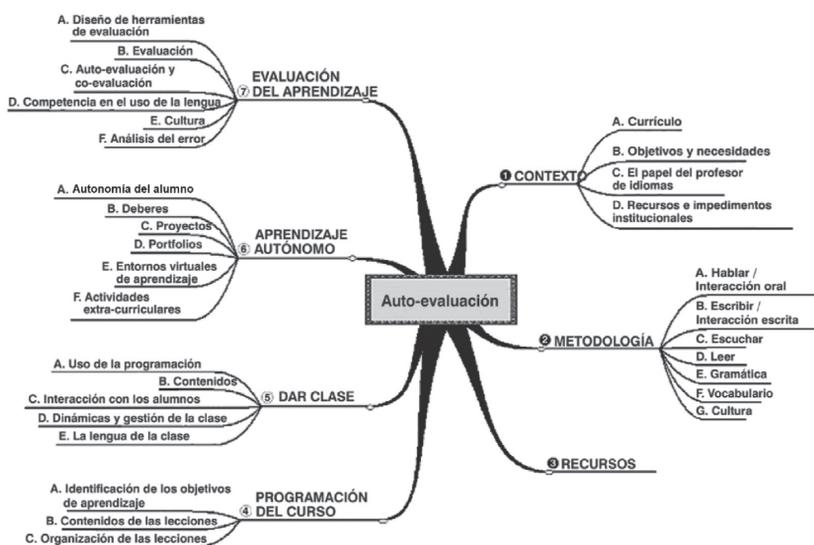


FIGURA 1 – Categorización de los descriptores (Newby *et al.* 2007: 6)

En cuanto al componente cultural, en el PEFPI se alude a este aspecto en varias ocasiones, a veces siendo el elemento alrededor del cual gira el descriptor y otras en un papel secundario. En la siguiente tabla, recogemos los descriptores relacionados con las dos áreas denominadas “Cultura”, donde este elemento adquiere un papel central:

⁴ En la introducción al PEFPI se indica que esta sección la conforman 193 descriptores (Newby *et al.* 2007: 5); sin embargo, tras la codificación de los descriptores para la implementación del estudio, se constata que en realidad son 195.

METODOLOGÍA > CULTURA (Newby <i>et al.</i> 2007: 30-31)	
N.º DE DESCRIPTOR	DESCRIPTOR
73	Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.).
74	Soy capaz de proponer a los estudiantes ocasiones para que fuera del aula exploren la cultura de las comunidades de la lengua meta (Internet, correos electrónicos, etc.).
75	Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos, materiales originales y actividades para que los alumnos sean conscientes de las similitudes y diferencias socioculturales en las “normas de comportamiento”.
76	Soy capaz de evaluar y seleccionar actividades (juegos de rol, simulaciones, etc.) que ayuden a los alumnos a desarrollar su competencia sociocultural.
77	Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos, materiales originales y actividades que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre el concepto de “lo otro / lo distinto” y a aceptar diferentes sistemas de valores.
78	Soy capaz de evaluar y seleccionar textos, materiales originales y actividades que llamen la atención del alumno sobre las percepciones estereotipadas y que le inciten a cuestionarlas.
79	Soy capaz de evaluar y seleccionar actividades que desarrollan la conciencia intercultural del alumno.
80	Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos y actividades que ayuden a los alumnos a explorar la interrelación entre lengua y cultura.
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE > CULTURA (Newby <i>et al.</i> 2007: 58)	
N.º DE DESCRIPTOR	DESCRIPTOR
189	Soy capaz de evaluar los conocimientos de los alumnos sobre hechos y eventos culturales de las comunidades donde se habla la lengua.
190	Sé evaluar la capacidad del alumno para establecer comparaciones entre su propia cultura y la de las comunidades donde se habla la lengua.
191	Sé evaluar la capacidad del alumno para responder y actuar correctamente en encuentros con la cultura de la lengua meta.

TABLA 1 – Descriptores del PEFPI pertenecientes a las dos áreas específicas sobre “Cultura”, correspondientes a las categorías “Metodología” y “Evaluación del aprendizaje”.

Asimismo, en otros descriptores se alude al componente cultural, aunque no se le otorga un papel central, según se observa a continuación:

CATEGORÍA	ÁREA	N.º DE DESCRIPTOR	DESCRIPTOR
CONTEXTO	Objetivos y necesidades	5	Entiendo el valor cultural, intelectual y personal de aprender otras lenguas.
	El papel del profesor de idiomas	13	Puedo apreciar y hacer uso del valor añadido que aportan los alumnos con orígenes culturales diversos al ambiente de la clase.
		15	Puedo servirme de teorías apropiadas sobre la lengua, el aprendizaje, la cultura, etc. así como de conclusiones relevantes de investigación con el fin de dirigir y guiar mi modo de enseñar.
METODOLOGÍA	Hablar / Interacción oral	26	Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral con el fin de motivar a los alumnos para que expresen sus opiniones, identidad, cultura, etc.
PROGRAMACIÓN DEL CURSO	Contenido de las lecciones	101	Soy capaz de programar actividades que evidencien la interdependencia entre lengua y cultura.
DAR CLASE	Contenidos	123	Soy capaz de vincular la lengua que enseño con la cultura de aquellos que la hablan.

TABLA 2 – Otras categorías del PEFPI donde aparecen descriptores sobre “Cultura”.

Constatamos, por tanto, que en la sección de autoevaluación del PEFPI algunos descriptores hacen referencia a la cultura (pp. 16, 17, 21, 30, 37, 42, 58), la sociocultura y la competencia sociocultural (p. 30) e intercultural (p. 30). Además, en el glosario de este documento se define el término sociocultural, de la siguiente manera: “Designa las acciones, actividades, comportamientos, actitudes, valores, normas, etc. asociados a la lengua de una comunidad específica, y que también son manifestaciones y reflejos de una determinada cultura o de varias culturas en las que se encuentran inmersas” (Newby *et al.* 2007: 80). Por último, se recalca la importancia de definir los objetivos lingüísticos y culturales (2007: 76, 79).

Al analizar los datos comprobaremos cuáles son, de los descriptores mencionados, los más seleccionados por los 75 informantes.

5 – Diseño de la investigación y metodología

En esta investigación seguimos una técnica de muestreo no probabilístico (Sabariego 2004a: 144) o intencional (Ruiz Olabuénaga 2007: 64), pues los criterios de selección de la muestra son la disponibilidad y la accesibilidad a los portafolios reflexivos de los informantes. Cabe destacar que no se tienen en cuenta datos identificativos de los autores de los portafolios, como la edad o la experiencia docente previa a las prácticas pedagógicas.

En cuanto al enfoque metodológico, se trata de un estudio descriptivo y explicativo, de acuerdo con la clasificación propuesta por Sabariego y Bisquerra (2004: 114). Por un lado, nos interesa describir, entendiendo por “describir” obtener información sobre una realidad, pero también medir desde un punto de vista más cuantitativo (2004: 115), si los futuros profesores que conforman la muestra reflexionan sobre aspectos relacionados con la cultura en la enseñanza de lenguas, cuántos y sobre qué aspectos en concreto. Asimismo, por otro lado, pretendemos encontrar una explicación y conocer las causas de la selección de determinados descriptores y del tratamiento o no de contenidos culturales en las clases de los PeP, desde una perspectiva cualitativa (2004: 116). Por ello, planteamos una investigación eminentemente interpretativa o cualitativa (Latorre, Del Rincón & Arnal 2003: 41), aunque con el objetivo de conocer la frecuencia en la selección de descriptores relacionados con la cultura también seguimos un paradigma positivista o cuantitativo (2003: 41), optando así, a pesar del claro predominio del cualitativo, por la integración de ambos enfoques (Hernández, Fernández & Baptista 2006: 752-753; Sabariego 2004b: 77).

Una vez decidida la muestra y el enfoque metodológico, pasamos a describir la técnica de investigación: el análisis documental (Del Rincón *et al.* 1995: 35) de la única fuente de datos utilizada: los portafolios reflexivos de prácticas de los 75 futuros profesores de español. Como afirman Del Rincón *et al.* (1995), el análisis de documentos o registros de los docentes, ya sean oficiales o personales, como es nuestro caso, permite conocer “información retrospectiva” (1995: 341) y acceder a percepciones y creencias del profesor a las que en ocasiones resultaría imposible hacerlo por otras vías (1995: 342). De acuerdo con estas particularidades, Del Rincón *et al.* (1995: 360) y Creswell (2014: 191-192) señalan como algunas de las ventajas del uso de documentos escritos como fuente de datos en la investigación la mayor credibilidad, por tratarse de un testimonio personal, y la facilidad de acceso a la información, sin ser necesaria la transcripción de los datos. No obstante, estos documentos también pueden no ser precisos u ofrecer, al basarse en una vivencia personal y ser escrita siempre con posterioridad al desarrollo de la clase impartida, una realidad sesgada, incompleta o falsa (Del Rincón *et al.* 1995: 360).

Para la realización del análisis documental, teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, optamos por la técnica consistente en el análisis del contenido (Sabariego, Dorio & Massot 2004: 302) y para ello únicamente nos basamos en la parte del portafolio relacionada con la autoevaluación de los futuros profesores con base en los nueve descriptores del PEFPI, escogidos por ellos mismos. En un primer momento, procedemos a la codificación de todos los

descriptores, del 1 al 195 a fin de crear una matriz en una hoja de Excel con los descriptores seleccionados por cada profesor. Una vez registrados estos datos, nos centramos en aquellos descriptores que guardan cierta relación con la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras y que previamente identificamos a partir de un análisis exhaustivo del PEFPI, como ya se ha comentado en el subapartado 4.1. A partir de esta selección y antes de continuar con el análisis de contenido, que será la técnica principal de análisis de los datos, nos interesa conocer la frecuencia con la que los profesores escogen dichos descriptores, un análisis cuantitativo que es perfectamente compatible con el análisis de contenido (Rodríguez, Gil & García 1996: 216; Ruiz Olabuénaga 2007: 194). De los descriptores identificados solamente se analiza el contenido de aquellos mencionados en la Tabla 1, por estar directamente relacionados con el objeto de estudio.

6 – Análisis de los datos y resultados

Como se ha mencionado, los datos fueron analizados en una primera fase de forma cuantitativa y después cualitativa.

En primer lugar, comenzamos por el tratamiento cuantitativo, creando la matriz con los datos referentes a los 75 profesores en formación y los 9 descriptores seleccionados por cada uno de ellos. Por lo tanto, el conjunto de los datos lo conforman 675 reflexiones escritas por los PeP, de las cuales 53 están relacionadas con algún aspecto cultural. Dentro de ellas, interesaba hallar la frecuencia, es decir, “las veces que ocurre una determinada categoría” (Del Rincón *et al.* 1995: 242) a fin de comprobar cuáles son los descriptores más escogidos que abordan aspectos culturales.

Tras el cálculo de la frecuencia, constatamos que de estas 53 reflexiones los descriptores del PEFPI seleccionados 5 o más veces son los siguientes:

N.º DE DESCRIPTOR	FRECUENCIA	DESCRIPTOR
26	16 veces seleccionado	Metodología > Hablar/Interacción oral > Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral con el fin de motivar a los alumnos para que expresen sus opiniones, identidad, cultura, etc.
	7 veces retomado en más de un periodo	

73	9 veces seleccionado	Metodología > Cultura > Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.)
	3 veces retomado en más de un periodo	
101	5 veces seleccionado	Programación del curso > Contenido de las lecciones > Soy capaz de programar actividades que evidencien la interdependencia entre lengua y cultura.
190	5 veces seleccionado	Evaluación > Cultura > Sé evaluar la capacidad del alumno para establecer comparaciones entre su propia cultura y la de las comunidades donde se habla la lengua.

TABLA 3 – Descriptor del *PEFPI* y frecuencia con la que es seleccionado por los PeP.

Asimismo, para el estudio descriptivo de los datos interesaba conocer si los PeP escogían algún descriptor del *PEFPI* relacionado con aspectos culturales en más de uno de los tres periodos en los que se dividen las prácticas. Los resultados demuestran, como se aprecia en la tabla anterior, que el n.º 26 es retomado 7 veces en más de un periodo y el n.º 73 hasta 3 veces. Otros descriptores fueron elegidos en más de un periodo en dos ocasiones, si bien destacamos únicamente los que registran tres o más ocurrencias.

En segundo lugar, implementamos un análisis cualitativo de los datos obtenidos. Así, basándonos en Creswell (2014: 197) y Krueger (1991: 121), se procedió a la preparación de los datos y a la selección de la información. Se realizó una primera lectura de los descriptores relativos a la enseñanza de la cultura en clase de lengua extranjera para valorar si las reflexiones se centraban en aspectos culturales o eran demasiado generales y no aportaban información concreta, quedándonos al final con un total de 34 reflexiones. Continuamos el análisis de contenido de los datos seleccionados con la codificación de estos y para ello seguimos un criterio temático, la codificación más común de acuerdo con Gibbs (2012: 186) y Rodríguez, Gil y García (1996: 207). De este modo identificamos unidades temáticas y las codificamos, alternando códigos predeterminados derivados de las lecturas previamente realizadas (del *MCER*, del *MAREP*, del *PCIC* y del resto de referencias citadas en el marco teórico de este artículo) con códigos nuevos que asignamos a los fragmentos de texto analizado, una práctica habitual que conjuga procedimientos inductivos y deductivos (Creswell 2014: 199; Gibbs 2012: 82; Rodríguez, Gil & García 1996: 210-211). La atribución de los códigos a las unidades temáticas y su posterior jerarquización fue objeto de revisión continua durante todo el proceso, a lo largo del cual renombramos, añadimos o sustituimos

códigos a fin de garantizar la coherencia interna y la precisión de la codificación y de los criterios adoptados (Barbour 2013; Gibbs 2012), revisión y comprobación que llevamos a cabo las tres investigadoras que implementamos el estudio, contribuyendo así a una mayor validez de la investigación.

Del análisis de contenido realizado, obtuvimos ocho categorías de primer nivel y ciento sesenta y cuatro subcategorías. Las del primer nivel se refieren a la perspectiva que tienen los futuros profesores sobre:

- A. las competencias intercultural y sociocultural,
- B. la justificación de la selección de descriptores,
- C. la tipología de actividades didácticas para desarrollar dicha competencia,
- D. los recursos,
- E. las dificultades percibidas por los PeP,
- F. las estrategias de superación de esas dificultades,
- G. las estrategias de remediación (posobservación) y
- H. los contenidos culturales tratados en las clases impartidas por los informantes.

A continuación, presentamos en forma de esquema, para ayudar a una mejor comprensión de la categorización, cada una de las ocho categorías y sus subcategorías correspondientes, así como algunas citas extraídas de los comentarios reflexivos procedentes de los portafolios de prácticas⁵, tal como recomiendan Gibbs (2012: 31) y Hernández, Fernández y Baptista (2006: 736), si bien por las características del artículo resulta imposible incluir ejemplos de todo.

Respecto a la primera categoría, son muchas las evidencias obtenidas a partir de las reflexiones que reflejan la percepción de los PeP sobre estas competencias. La jerarquización es la siguiente:

A. Competencias intercultural y sociocultural

	Comparación de las representaciones de su propia cultura y la cultura del otro
	Semejanza y diferencias
	Solo diferencias
	Solo semejanzas
	Toma de conciencia de la propia cultura y la del otro
	De la propia cultura
	De la cultura del otro
	Relación entre culturas
	Conocimiento del otro
	Comprensión del otro
	Aceptación del otro
	Identificación con el otro
	Conocimiento de uno mismo
	Comprensión de uno mismo

⁵ Cabe matizar que los futuros profesores escriben sus reflexiones en el portafolio reflexivo en español o portugués. Las citas aquí presentadas se extraen literalmente de este documento, sin ser objeto de modificación ni corrección alguna.

	Deconstrucción de estereotipos
	Conciencia de la unión indisoluble de lengua y cultura
	Mediación entre culturas
	Establecimiento de puentes

Leamos ahora algunos ejemplos de las apreciaciones de los PeP:

[...] ambiciono que mis estudiantes sean más cultos y seres humanos conscientes, capaces de visualizarse en el lugar del otro, y consecuentemente, aceptarlo. (Conocimiento del otro: aceptación e identificación con el otro; PeP 11)

Creo que lengua y cultura son indisolubles por lo que, dejar los contenidos culturales para el final de la clase o darles muy poco protagonismo es un error, puesto que, en mi opinión, la lengua da vida a la cultura y la cultura no existe sin alguna forma de lengua, ya sea verbal, escrita, gestual... (Conciencia de la unión indisoluble de lengua y cultura; PeP 16)

Cuando alguien conoce otras culturas no solo comprende mejor los otros como también a su mundo y a sí mismo porque puede hacer el contraste entre las varias culturas y así comprender las múltiples formas de pensar y reflexionar sobre las varias perspectivas que hay del mundo. (Comparación de las representaciones de su propia cultura y la cultura del otro. Conocimiento del otro. Conocimiento de uno mismo; PeP 37)

Respecto a la segunda categoría, relacionada con los motivos que dan para la selección de descriptores referidos a “Cultura”, las evidencias recogidas apuntan a:

B. Justificación de la selección de descriptores

	Importancia de las competencias sociocultural e intercultural
	Características de la diversidad cultural actual
	Abordaje del asunto en documentos curriculares de referencia
	M CER
	Experiencia pluricultural del docente
	Tema de investigación del trabajo de fin de máster
	Tratamiento de temas culturales en el aula
	Temas motivadores e interesantes
	Fomento de la participación
	Fomento de la curiosidad
	Factor sorpresa
	Experiencia pluricultural de alumnos de habla hispana
	Falta de tratamiento de temas culturales en el aula
	Aspecto olvidado
	Dificultad para llevar la cultura al aula
	Recomendación del tutor de prácticas

A continuación, seleccionamos algunos fragmentos donde se explican estos motivos:

[...] competência muito importante nos nossos dias, na nossa sociedade cada vez mais global e por isso mesmo mais intercultural. [...] A questão da cultura assume, no meu caso, uma importância maior pois o tema do meu projeto de investigação-ação passa pelo desenvolvimento da competência intercultural na sala de aula de espanhol. (Importancia de las competencias sociocultural e intercultural: características de la diversidad cultural actual. Tema de investigación del trabajo de fin de máster; PeP 10)

Por ser un aspecto muchas veces olvidado en el aula, mi tesis se basará en el desarrollo de esta temática. [...] En mis clases, intenté crear actividades que desarrollasen el gusto y curiosidad por la cultura española y fue un gusto verificar que a los alumnos les gusta conocer y tener contacto con esa realidad, ya que así se acercan más de las personas y de las particularidades culturales de la lengua que están aprendiendo. (Falta de tratamiento de temas culturales en el aula: aspecto olvidado. Tema de investigación del trabajo de fin de máster; PeP 14)

En lo que concierne a la tercera categoría, relativa a las actividades didácticas seleccionadas por los PeP, se han codificado los datos según la propuesta de Barros, López y Morales (2003: 170-171):

C. Tipología de actividades didácticas

	Actividad de observación directa e indirecta
	Lluvia de ideas (conocimientos previos del alumnado)
	Análisis de materiales auténticos
	Actividad para analizar el choque o impacto cultural
	Análisis de tradiciones y comportamientos en otras culturas
	Actividad de presuposición
	Interpretación errónea de la cultura del otro por desconocimiento de la propia
	Actividad basada en estereotipos
	Reflexión sobre los estereotipos del alumnado
	Actividad de comparación y contraste
	Entre culturas
	Debate sobre diferencias culturales
	Ante la diversidad de la propia cultura
	Mostrar aspectos inusuales de la propia cultura
	Actividad de situación
	Juego de roles sociales o dramatización
	Ponerse en el papel de un hispanohablante
	Actividad de crítica constructiva
	Debate

	Actividades de contexto en directo
	Interacción oral con alumnos hispanohablantes en el aula
	Actividades de información
	Juego relacionado con temas culturales

Veamos dos de las diversas reflexiones que se refieren a distintos tipos de actividades:

Num primeiro momento, através de um *brainstorming* sobre o que eles pensavam de Espanha e dos Espanhóis e, depois, através da apresentação de um powerpoint e de um texto do jornal ABC.es introduzi os estereótipos que se têm sobre os espanhóis e sobre os portugueses. [...] consegui de certa forma desmistificar a ideia que eles tinham efetivamente dos espanhóis. (Actividad de observación directa e indirecta: lluvia de ideas. Actividad basada en estereotipos; PeP 25)

En una clase con el grupo de Xº, les enseñé un video sobre algunos platos de Hispanoamérica, compuestos por insectos [...]. De manera a crear más discusión, les enseñé imágenes de platos típicos portugueses que también podrían ser raros para otras culturas y fue en ese momento cuando los alumnos empezaron a añadir información. (Actividad para analizar el choque cultural. Actividad de comparación y contraste: entre culturas, ante la diversidad de la propia cultura; PeP 55)

Para llevar a cabo las actividades comentadas anteriormente, los futuros profesores aluden a una serie de recursos, otra de las categorías de primer nivel del análisis realizado:

D. Recursos

	Texto escrito
	Texto informativo
	Texto jurídico
	Cómic
	<i>Sherlock Gómez</i>
	Texto literario
	<i>El Quijote</i>
	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>
	Prensa escrita
	Recurso audiovisual
	Cortometraje
	Reportaje
	Serie
	<i>El Ministerio del tiempo</i>
	Recurso visual
	Imágenes/Fotografías
	Cartel

	PowerPoint
	Alumnado hispanohablante
	Recurso lúdico
	<i>¿Quién quiere ser millonario?</i>
	La Oca
	Quiz

Asimismo, en las evidencias recogidas en la quinta categoría, algunos PeP admiten enfrentarse con algunas dificultades a la hora de planificar o llevar al aula contenidos culturales, como se observa en la siguiente categorización:

E. Dificultades

	Complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la competencia intercultural
	Falta de conocimiento del contenido por el docente
	De la cultura del otro
	De la propia cultura
	Falta de recursos didácticos
	Escasez de propuestas didácticas ya existentes
	Inexistencia de herramientas y criterios de evaluación
	Complejidad del tratamiento de temas culturales percibida por parte del alumno
	Desconocimiento del tema cultural abordado
	Resistencia al cambio de ideas estereotipadas por parte del alumnado

Examinemos algunas citas que ilustran estas inquietudes:

Não se tem revelado uma tarefa fácil pois o conceito de interculturalidade (saber, saber fazer, saber ser), apresenta-se como um conceito complexo, para além de que não tem sido fácil encontrar atividades didáticas próprias para o desenvolvimento desta competência. Ao mesmo tempo, não existem mecanismos sistematizados e estruturados para a sua avaliação. (Complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la competencia intercultural: falta de recursos didácticos –escasez de propuestas didácticas ya existentes–, e inexistencia de herramientas y criterios de evaluación; PeP 10)

Una de mis dificultades es introducir contenidos culturales porque pienso que no conozco lo suficiente de ambas culturas, portuguesa y española. [...] pero nunca me ocurren muchas ideas. [...] Me ocurre abordar un texto, un video o un comic, pero no sé cómo guiarlos para que sean personas más tolerantes. [...] No pienso que presentar los comportamientos adecuados sea lo más eficaz, pero también no me parece que presentar ambas culturas y contrastarlas sea suficiente. Es difícil cambiar estereotipos e ideas ya enraizadas, y aún tengo que descubrir técnicas que direccionen a los alumnos hacia la reflexión. (Complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la competencia intercultural: falta de conocimiento del contenido por el docente de la cultura del otro, de la propia cultura y falta de recursos didácticos.

Complejidad del tratamiento de temas culturales percibida por parte del alumno:
 resistencia al cambio de ideas estereotipadas; PeP 11)

Para superar estas dificultades, los PeP también sugieren ciertas estrategias, que presentamos en la siguiente jerarquía de categorías:

F. Estrategias de superación de dificultades

	Preparación previa del tema
	Búsqueda de información en Internet
	Facilitación de orientaciones más pautadas para el alumnado
	Utilización de recursos más motivadores para el alumnado
	Vídeos
	Imágenes
	Planificación de actividades más motivadoras para el alumnado
	Fomento de la curiosidad
	Fomento de la autoconciencia de lo aprendido

Seguidamente se presentan ejemplos de portafolios que mencionan algunas de las estrategias tomadas:

[...] intento buscar información en la Internet, pero no siempre sé cómo abordar ese tipo de contenidos. (Preparación previa del tema: búsqueda de información en Internet; PeP 11)

No entanto, tive consciência de que era um tema complexo e que a maioria desconhecia e, por isso, decidi ajudá-los, fornecendo algumas ideias acerca do tema (vantagens e desvantagens que lhe estão associadas, recuperando ideias apresentadas na reportagem da RTVE...) para que não acontecesse o mesmo que na unidade didática anterior, ou seja, que os alunos “bloqueassem” e não participassem por não estarem familiarizados com o tema. (Facilitación de orientaciones más pautadas; PeP 75)

Además, los PeP también se refieren a estrategias de remediación que pretenden implementar en un futuro para mejorar su desempeño y lograr objetivos que durante la clase impartida no alcanzaron:

G. Estrategias de remediación (posobservación)

	Mayor profundización en el conocimiento de contenidos culturales por parte del docente
	Mayor tratamiento de contenidos culturales en futuras unidades didácticas
	Planificación de más actividades de comparación y contraste
	Inclusión imprescindible de contenidos culturales
	Inclusión de contenidos culturales en el proceso de evaluación
	Mayor adaptación de las actividades a las características del alumnado

Véase una cita que evidencia esta clase de estrategias:

Pienso que debo hacer aún más actividades centradas en los contenidos culturales y seguir abordando los temas comparándolos con otras culturas para que los alumnos acepten y siguen percibiendo a las otras comunidades, de manera a tener interés por la cultura de la L2. Además de eso, debo incluir esos momentos en la evaluación de conocimientos, en exámenes por ejemplo, con visas a que los alumnos tengan más atención y den más importancia a esos contenidos, que también son importantes para el aprendizaje de una cultura y lengua nuevas. (Mayor tratamiento de contenidos culturales en futuras unidades didácticas: planificación de más actividades de comparación y contraste; inclusión de contenidos culturales en el proceso de evaluación; PeP 55)

En cuanto a los contenidos culturales (última categoría) integrados en las unidades didácticas diseñadas por los PeP y que han merecido atención en sus reflexiones, se observa –según la clasificación propuesta por el PCIC– la selección de referentes culturales, así como de saberes y comportamientos socioculturales y, también, de habilidades y actitudes interculturales, si bien los datos obtenidos revelan una mayor presencia de los primeros.

H. Contenidos culturales abordados

Referentes culturales	
	Personalidad de la cultura hispana
	Antonio Gaudí
	Antonio López
	Fernando Botero
	Frida Kahlo
	Gabriel García Márquez
	Isabel Allende
	Joan Rafart i Roldán
	Juanes
	Mario Benedetti
	Miguel de Cervantes
	Santiago Calatrava
	Literatura
	<i>El Quijote</i>
	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>
	Cómic
	<i>Sherlock Gómez</i>
	Geografía
	Ciudades Patrimonio de la Humanidad en España
	Gastronomía
	Dieta mediterránea
	Platos típicos

	Tapas
	Arquitectura
	Casas tradicionales
	Medios de comunicación
	Prensa escrita
	Serie
	<i>El Ministerio del tiempo</i>
	Cine
	Los premios Goya
	Acontecimiento
	Festival de los patios en Córdoba
	Saberes y comportamientos socioculturales
	Orden de los apellidos
	Horarios y rutinas y diferencias con los hábitos de otros países
	Celebración y acto conmemorativo
	Reyes Magos
	Día del Padre
	Boda gitana
	Tradición del pañuelo
	Relaciones interpersonales sentimentales, sexuales, familiares y de amistad
	Comportamiento cuando se visita a alguien
	Alojamiento
	Intercambio de viviendas
	Devolución de un producto en una tienda
	Identidad colectiva
	Refrán relacionado con la familia
	Habilidades y actitudes interculturales
	Revisión crítica de estereotipos
	Fomento de la reflexión
	Superación de estereotipos
	Regulación de factores afectivos
	Aceptación del otro
	Fomento de la conciencia intercultural
	Desvalorización de la cultura propia frente a la cultura del otro
	Apertura a otras culturas
	Confrontación del alumnado con problemas sociales globales
	Derechos Humanos
	Papel de la mujer

Son ilustrativas de ello las siguientes reflexiones:

Confrontar os alunos com vários problemas sociais e leva-los a concluir que estes são problemas que afetam não só os países hispânicos mas também o seu próprio país e mesmo o mundo, foi muito importante. (Regulación de factores afectivos: fomento de la conciencia intercultural. Apertura a otras culturas: confrontación del alumnado

con problemas sociales globales; PeP 10)

Lembro-me que os alunos concluíram e bem que os espanhóis valorizam mais o que é seu, ao contrário do povo português que, muitas vezes, tem a mania de criticar negativamente, desvalorizar e até desprezar tudo o que é português, basta ver a divulgação e a adesão ao cinema português. (Regulación de factores afectivos: desvalorización de la cultura propia frente a la cultura del otro; PeP 19)

O facto de os fazer refletir sobre os estereótipos que têm dos portugueses e eles perceberem que efetivamente não são verdades absolutas, fê-los ter uma perceção do outro. (Revisión crítica de estereotipos: fomento de la reflexión. Regulación de factores afectivos: fomento de la conciencia intercultural; PeP 25)

7 – Consideraciones finales

Tras el análisis de los portafolios y los comentarios escritos por los PeP se aprecia que demuestran conciencia de la importancia de abordar contenidos culturales en sus clases y promover la dimensión del alumno como hablante intercultural. Con todo, si comparamos la frecuencia de selección de los descriptores relacionados con este tema con el conjunto de los analizados, se verifica que no se encuentra entre las principales preocupaciones de estos profesores en formación inicial.

Se observa, también, que en las reflexiones aluden a la necesidad de promover la competencia intercultural, la cual asocian a la toma de conciencia y conocimiento de la cultura propia en contraste con la del otro y a la comprensión y tolerancia hacia la diversidad cultural. Además, se constata que existen coincidencias entre sus creencias y las ideas que subyacen en los documentos de referencia que se han presentado en el apartado 3, principalmente el *MCER* y el *MAREP*. Del mismo modo, se aprecia una estrecha relación entre el concepto de cultura que tienen los PeP y la dimensión cultural que expone el *PCIC*. De hecho, de los contenidos seleccionados revelan interés, sobre todo, por los referentes culturales (con preponderancia de los españoles), pero también aparecen contenidos relativos a los saberes y comportamientos socioculturales y a las habilidades y actitudes interculturales; tal y como se presentan en la sistematización del *PCIC*, demostrando que manejan una amplia concepción de cultura, que no se restringe a una única noción considerada más prestigiosa frente a otras manifestaciones culturales.

La mayoría de los PeP reconoce la importancia de que estos contenidos aparezcan integrados en una secuencia didáctica con un hilo temático común para todas las actividades, procurando, a la vez, que sean motivadoras para sus estudiantes. De esta forma se adaptan a las recomendaciones de los programas de español en Portugal para estas etapas educativas, que inciden en la inclusión de contenidos transversales (educación para la ciudadanía y aspectos sociales y culturales de los países donde se habla español). Para ello, plantean distintos tipos de actividades, que según se ha comprobado coincide con la tipología de

actividades propuesta por Barros, López y Morales (2003), pese a que manifiestan algunas dificultades asociadas a su planificación y su diseño. Así mismo, utilizan un gran abanico de recursos, muchos de ellos basados en materiales auténticos adaptados por ellos mismos, algo muy positivo teniendo en cuenta que son docentes no nativos, en formación inicial, en un contexto de no inmersión.

A la luz de la actitud positiva e interés manifestados por los futuros profesores con respecto al componente cultural y teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio (muestra reducida, posibles sesgos en los textos analizados y dificultades en su categorización), como formadoras, concluimos que convendría reforzar el relevante papel de la cultura en la clase de ELE, trabajar más en el primer año del máster las actividades que promuevan el desarrollo de la competencia intercultural de los PeP e insistir en la planificación de secuencias didácticas que incorporen contenidos culturales –incidiendo en la riqueza panhispánica–, así como seguir desarrollando estrategias de superación y remediación.

REFERENCIAS

- Barbour, R. 2013. *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barros, M.; Nicolás, P.; Pazos, M. 2019. Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores en formación inicial de español a partir del análisis de los portafolios reflexivos en lo que se refiere a “Dar clase”. In: Domingues de Almeida, J. et al. (Eds.). *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*. Porto: FLUP, 44-67. Disponible en <http://bit.ly/2sV5tjK>
- Barros, P.; López, M. P.; Morales, J. 2003. La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. In: Pérez Gutiérrez, M.; Coloma Maestre, J. (Eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia: ASELE, 165-173. Disponible en <http://bit.ly/2MHIstq>
- Byram, M.; Gribkova, B.; Starkey, H. 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Candelier, M. (Coord.) 2013. *MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos*. Graz: CELM. Disponible en <http://bit.ly/2NBbrP0>
- Consejo de Europa 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: CELM - Instituto Cervantes.
- Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Disponible en <http://bit.ly/379aIfn>
- Creswell, J. W. 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*. United Kingdom: Sage Publications.

- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A.; Sans, A. 1995. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Dykinson.
- García García, P. 2004. La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *RedELE: Revista electrónica de Didáctica ELE*. 0: 158-163. Disponible en <http://bit.ly/30KdaFr>
- Gibbs, G. 2012. *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. 2006. *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Instituto Cervantes 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes 2012. *Las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en <https://bit.ly/2XR9ZLa>
- Krueger, R. A. 1991. *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. 2003. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Leeds-Hurwitz, W. 2017. *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. UNESCO-Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO. Disponible en <http://bit.ly/2ZuGWRp>
- Newby, D.; Allan, R.; Fenner, A. B.; Jones, B.; Komorowska, H.; Soghikyan, K. 2007. *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores (PEFPI)*. Graz: CELM. Disponible en <http://bit.ly/2vhFnZx>
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. 2007. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M.; Bisquerra, R. 2004. El proceso de investigación (parte 1). In: Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 89-125.
- Sabariego, M. 2004a. El proceso de investigación (parte 2). In: Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 127-163.
- Sabariego, M. 2004b. La investigación educativa: génesis, evolución y características. In: Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 51-87.
- Sabariego, M.; Dorio, I.; Massot, I. 2004. Métodos de investigación cualitativa. In: Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 293-328.
- VV. AA. 2013. *Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas (EPG-European Profiling Grid)*. Disponible en <https://bit.ly/2CBmRvc>