

Competencia intercultural docente en los planes de formación inicial del profesorado de ELE de la Comunidad de Madrid

Intercultural Teaching Competence on the SFL Teachers in Pre-service Training Programs from the Spanish region of Madrid

Carlos Roldán Mejías

Universidad Antonio de Nebrija.

croldanm@alumnos.nebrija.es

Roldán Mejías, C. (2016). Competencia intercultural docente en los planes de formación inicial del profesorado de ELE de la Comunidad de Madrid. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 21.

RESUMEN

Este artículo recoge parte de los resultados de un trabajo de fin de máster de enseñanza de ELE sobre la formación de la Competencia Intercultural Docente en los planes de formación inicial del profesorado de ELE de la Comunidad Autónoma de Madrid. Se ha realizado para ello un análisis de contenido de 54 guías docentes de los másteres oficiales de enseñanza ELE impartidos en la región. Los datos obtenidos reflejan carencias formativas en su diseño y falta de transversalidad en relación a la competencia analizada.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado de ELE, Competencia Docente, Planes de estudio, Competencia Intercultural docente, Análisis de contenido

ABSTRACT

This article shows some of the results achieved by a Master's Thesis Degree on SFL Teaching regarding the Intercultural Teaching Competence on the SFL Teachers in Pre-service Training Programs from the Spanish region of Madrid. A content analysis of 54 teaching guides from the official Master's Degrees of the region has been carried out. The obtained data reflects teaching deficits on the design of those programs and no transversality regarding the training of this competence.

Keywords: SFL Teachers in Pre-service training, Teaching Competence, Teaching Programmes, Intercultural Teaching Competence, Content Analysis

Fecha de recepción: 12/09/2016

Fecha de aprobación: 15/10/2016

1. PUNTO DE PARTIDA

Vivimos en contextos diversos caracterizados por la pluralidad de identidades en los que se precisa desarrollar una serie de competencias, entendidas éstas como aptitudes o capacidades, que permitan la interacción social, la convivencia y la comunicación efectiva y libre de obstáculos e interferencias (García Medina et al., 2012).

Estas circunstancias podrían haber motivado al Consejo de Europa a publicar en el año 2001 el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Un documento de consulta para la enseñanza de lenguas extranjeras (LE, en adelante) que proponía un enfoque metodológico orientado a la acción con cuatro objetivos específicos (Instituto Cervantes, 2016):

1. Facilitar la movilidad e intercambio entre las personas que vivían en Europa.

2. Proteger y promover la herencia cultural como fuente de enriquecimiento.
3. Potenciar el plurilingüismo.

4. Elaborar un enfoque de enseñanza de lenguas basado en elementos comunes a todos los idiomas del viejo continente.

Fenómenos como la internacionalización de los mercados, la crisis financiera, la llegada de personas refugiadas procedentes de diferentes conflictos bélicos o la libre circulación de nacionales europeos dentro del continente, han transformado la realidad europea tal y como la conocíamos hasta ahora (Paricio, 2014).

Por ello, como señala el Instituto Cervantes (2016), no es de extrañar que se preste cada vez más atención al componente intercultural, en tanto relación entre miembros de diferentes culturas, en los sistemas educativos en general y en la enseñanza de idiomas en particular. No podemos olvidar, en este sentido, el poder de transformación de la escuela y la posición privilegiada que posee el aula de LE para potenciar el desarrollo del diálogo intercultural en una sociedad cada vez más diversa (Moreno y Atienza, 2016).

Esto supone, necesariamente, un cambio de perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y, además, un cambio en el modelo de convivencia ciudadana (Consejo de Europa, 2008).

En ese proceso de transformación, como señala Underhill (2000), la figura del *nuevo profesorado* de LE, en tanto guía y facilitador del aprendizaje, se torna fundamental.

Para cumplir con este cometido, el *nuevo profesorado* del siglo XXI precisaría, según Gómez Barreto (2011), adquirir conocimientos teórico-prácticos propios de la didáctica, pero en línea con las necesidades de la sociedad multicultural actual. Esto le permitía reflexionar sobre su propia práctica y valorar sus percepciones, creencias y pensamientos entorno a la interculturalidad. Además, favorecería el desarrollo de capacidades que podrían promover el pensamiento crítico y reflexivo de su alumnado y potenciarían en él, posiblemente, el desarrollo de habilidades sociales que lo convertirían en un verdadero agente de cambio.

Sin embargo, cuando nos cuestionamos si esto se refleja realmente en la formación del futuro profesorado de ELE, la respuesta, al contrario de lo que podría parecer, no resulta tan evidente. Si atendemos a lo que sucede en otras especialidades de formación del profesorado, su inclusión en los planes de formación inicial se reconoce como problemática y deficitaria (Gómez Barreto, 2011).

Así, Gómez Barreto (2011) nos muestra en su trabajo vinculado a la formación del profesorado de Educación Infantil que, a pesar de los avances en la materia, la formación de esta competencia apenas se refleja en los planes de formación inicial, habiendo un predominio de *voluntarismos personales*.

Cabría cuestionarse si esto también sucede en el ámbito específico de la formación del profesorado de ELE. Si bien, antes de llegar a ese punto, sería interesante reflexionar sobre las competencias que se espera que el futuro profesorado de ELE adquiriera a través de su formación inicial.

1.1. COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO DE ELE

Desde los años 90 se han realizado numerosas investigaciones sobre las fases de desarrollo profesional docente y la formación del profesorado de ELE (Mendoza, 1998; Consejo de Europa, 2001; Instituto Cervantes, 2011 y 2012). Estos estudios han reflejado la importancia de reflexionar sobre:

- El desarrollo de competencias profesionales docentes.
- El pensamiento del profesorado.
- La complejidad de la profesión.
- Los factores y circunstancias que influyen en su evolución.

- La forma de preparar y organizar su formación para adaptarse a las nuevas realidades y necesidades de esta era (Calderón, 2013; Lorente y Pizarro, 2014).

La formación adquiere, en este sentido, un papel fundamental en la construcción del *nuevo profesorado* de ELE. Un profesorado competente y preparado para la realidad diversa del siglo XXI.

Por ello, sería lógico plantearse qué competencias debería desarrollar todo profesor o profesora de ELE para alcanzar ese objetivo.

Así, Lorente y Pizarro (2014) hablan de la existencia de tres parámetros que definirían la competencia profesional docente: los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas y las actitudes y creencias.

A partir de éstos, el Instituto Cervantes (2012) elaboró el documento *Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas o Extranjeras*. Un documento marco para el desarrollo de acciones formativas del profesorado de ELE a través de ocho competencias clave. Entre esas competencias, una estaba vinculada directamente con el desarrollo de la CID: *facilitar la comunicación intercultural*.

Según el Instituto Cervantes (2012), esa competencia podría definirse como la «habilidad del profesorado para promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficiasen». A su vez, ésta se desglosaría en otras cuatro competencias específicas:

- Implicarse en el desarrollo de la propia CID.
- Adaptarse a las culturas del entorno.
- Fomentar el diálogo intercultural.
- Promover que el alumnado desarrolle su propia Competencia Intercultural (CI, en adelante).

Al hilo de esto, tendría sentido considerar la incorporación de esas competencias específicas en el currículo de los planes iniciales del profesorado de ELE (Calderón, 2013). Sin embargo, como se ha señalado antes, esto no parece tan claro.

1.2 MODELO TEÓRICO DE FORMACIÓN DE LA CID

Para analizar la forma en la que se integra la CID en los planes de formación inicial del profesorado de ELE, se ha partido del modelo teórico de análisis desarrollado por Gómez Barreto (2011). Este modelo se inspira, a su vez, en el de Chen y Starosta (1996, citados en Calderón, 2013).

Estos autores señalaron que la CI debería ser analizada desde un punto de vista actitudinal, ya que se desarrolla siempre sobre un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual. De tal modo que para que una persona fuese competente desde un punto de vista intercultural, necesitaría un desarrollo adecuado de esas tres dimensiones (Gómez Barreto, 2011):

1. Dimensión cognitiva (DC, en adelante), definida como el conocimiento de los elementos comunicativos y culturales propios y de otras culturas.
2. Dimensión afectiva (DA, en adelante), entendida como la capacidad de desarrollar emociones positivas hacia la comprensión y aprecio de las diferencias culturales y el control de las emociones negativas.
3. Dimensión conductual o pedagógica (DP, en adelante), concebida como el conjunto de habilidades, acciones y destrezas pedagógicas verbales y no verbales que permiten alcanzar una comunicación efectiva y a apropiada a los encuentros interculturales en el aula.

Basándonos en este modelo y en línea con los resultados presentados por Gómez Barreto (2011), esta investigación analizó los planes de formación inicial del profesorado de ELE de la Comunidad Autónoma de Madrid para verificar si estos tenían en cuenta o no la formación de la CID.

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO, CONTEXTO DE INTERVENCIÓN Y MUESTRA DOCUMENTAL

Si bien este trabajo se enmarca dentro de la investigación mixta, en este artículo solo se exponen únicamente los resultados relacionados con el análisis cualitativo de los planes de formación.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) y el Instituto Cervantes (2016) durante el curso 2015-2016 se ofreció la titulación de máster oficial de enseñanza de ELE en 4 universidades madrileñas: la Universidad Antonio de Nebrija (Nebrija, en adelante), la Universidad de Alcalá de Henares (UAH, en adelante), la Universidad Complutense de Madrid (UCM, en adelante) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, en adelante).

Para la realización del análisis cualitativo se recogieron las 54 guías docentes que constituían la totalidad de las asignaturas de los másteres evaluados, así como sus objetivos generales y cuadros de competencias (generales, básicas, transversales y específicas).

2.2. INSTRUMENTOS, PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis cualitativo de la muestra documental, formada por las guías docentes, los objetivos generales y los cuadros de competencias, se desarrolló siguiendo las fases descritas por Zhang y Wildemuth (2009):

1. Preparación de la información:

Se recogieron las 54 guías docentes de los cuatro planes de formación de la CAM, así como los cuadros de competencias y objetivos generales.

2. Definición de las unidades de análisis e indicadores:

Se establecieron las unidades de análisis (palabras y oraciones) y los indicadores que permitirían señalar si los documentos analizados reflejaban o no la formación de la CID. Los indicadores del análisis cualitativo fueron adaptados de las categorías establecidas por Gómez Barreto (2011) para su investigación, así como de las recomendaciones del Instituto Cervantes (2012).

3. Codificación de los textos:

Para facilitar este proceso, se elaboró una plantilla de recogida de datos que permitía codificar los documentos analizados en función de los indicadores. Esta plantilla se diseñó atendiendo a los siguientes criterios:

-Estructura de los documentos: se analizaron los objetivos, competencias, contenido, evaluación y referencias bibliográficas.

-Dimensiones e indicadores del estudio.

Este instrumento permitía identificar si el contenido analizado expresaba de alguna forma (explícita o implícitamente y transversal o específicamente) las dimensiones de la CID.

4. Análisis de contenido:

Para ello se compararon los componentes curriculares a partir de los indicadores definidos en la plantilla. Se describieron las competencias y objetivos generales de los planes, sus módulos y asignaturas y se analizaron los contenidos de las materias reflejados en las guías docentes.

5. Presentación de las conclusiones y resultados encontrados.

3. RESULTADOS

Como hemos señalado antes, el análisis de contenido realizado tuvo en cuenta tres fuentes documentales: los objetivos generales, el cuadro de competencias y las guías docentes.

3.1 OBJETIVOS GENERALES DE LOS CUATRO MÁSTERES

Al analizar los objetivos generales de cada uno de los planes no se detectaron evidencias explícitas a la formación de la CID. En términos generales, el propósito de los cuatro planes era el de formar a profesionales de ELE competentes que supiesen responder a las exigencias del mundo actual.

Sin embargo, al ahondar en el objetivo general de la UCM se encontraron algunos aspectos relacionados implícitamente con la DC: «[...] difundir nuestra lengua y cultura por el mundo». De esa idea se podría extraer el concepto de autoconciencia de la propia identidad cultural y el conocimiento de las otras personas.

3.2 CUADRO DE COMPETENCIAS GENERALES, ESPECÍFICAS, BÁSICAS Y TRANSVERSALES

Los cuatro másteres están adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior y como tal, siguen un modelo competencial. Al revisar las competencias que cada uno de ellos señala que tendría que desarrollar de forma global su alumnado para ser competente en la profesión docente, se reflejaron aspectos inherentes a la formación CID en todos ellos. Esto varía, no obstante, de unos planes a otros.

Esta institución presenta dos tipos de competencias: generales y específicas. En ambas se plantean elementos que explicitan la formación de la CID en sus tres dimensiones y otros que guardan relación con su desarrollo. Además, favorece la reflexión de su alumnado y promueve la formación e investigación personal.

UAH

Esta universidad considera que el alumnado debería desarrollar tres tipos de competencias: básicas, generales y específicas. En relación con el análisis de la formación de la CID, el cuadro global de competencias no refleja de forma explícita su desarrollo, salvo en el caso del componente afectivo. No obstante, sí favorece el desarrollo de otras capacidades que podrían potenciar la formación de la CID, como son la reflexión crítica, la capacidad de investigar y la comunicación.

UCM

Esta universidad considera, al igual que la UAH, que el alumnado debería desarrollar tres tipos de competencias: básicas, generales y específicas. Al analizarlas individualmente no se observan de forma explícita elementos que promuevan la formación global de la CID, salvo en el caso del componente cognitivo. Sin embargo, esta institución señala otras capacidades que podrían favorecer la formación de la CID, como son también la reflexión crítica y el interés por conocer las necesidades del alumnado.

UNED

La UNED considera que su alumnado debería desarrollar 4 tipos de competencias: básicas, generales, transversales y específicas. Al analizarlas se aprecian planteamientos que favorecen explícita e implícitamente la formación de la CID en sus tres dimensiones.

3.3 GUÍAS DOCENTES

Una vez analizados los objetivos generales y los cuadros de competencias, se procedió al análisis individual de cada una de las 54 guías docentes de los másteres evaluados.

En consonancia con el cuadro de competencias y en oposición a la hipótesis de partida que señalaba que los planes de formación no tenían en cuenta la formación de la CID, se detectaron en los cuatro planes elementos inherentes a su desarrollo. No obstante, esto variaba sustancialmente de unos planes a otros.

Nebrija

El plan de estudios de este máster está conformado por 16 asignaturas. Al realizar el análisis de contenido de sus 16 guías docentes se observó que solo 4 señalaban explícitamente la formación de la CID y el resto lo hacían únicamente de forma implícita. Además, esas 4 asignaturas pertenecían al bloque de contenidos obligatorios, por lo que todo el alumnado debía cursarlas. Sin embargo, solo una (*Sociolingüística y Pragmática*) lo hacía en las tres dimensiones de la CID, por lo que se aprecia poca transversalidad en el tratamiento de la CID, tal y como se refleja en la Tabla 1.

Nº	Asignatura	Bloque	Dimensiones	
			Nº	Tipo
1	Sociolingüística y Pragmática	Obligatorio	3	DC, DA y DP
2	Psicolingüística	Obligatorio	1	DP
3	Competencia discursiva y géneros textuales	Obligatorio	1	DP
4	Diseño y programación de cursos	Obligatorio	1	DP

Tabla 1. Asignaturas del máster de enseñanza de ELE de la Nebrija que explicitan la formación de la CID

UAH

Al analizar las guías docentes de las 13 asignaturas que conforman este plan de estudios, se observó que solo 6 reflejaban explícitamente la formación de la CID. Además, de esas 6, únicamente 2 (*Competencia Pragmática y Enseñanza de la Lengua Española a Inmigrantes*) lo hacían en las tres dimensiones de la CID, tal y como aparece en la Tabla 2, reflejando también poca transversalidad en su tratamiento. No obstante, esas dos asignaturas pertenecían al bloque optativo, por lo que no todo el alumnado inscrito tenía que cursarlas.

Nº	Asignatura	Bloque	Dimensiones	
			Nº	Tipo
1	Diseño curricular de cursos de español	Obligatorio	1	DP
2	El taller de lectura y escritura	Obligatorio	1	DP
3	Prácticas en un centro de enseñanza	Obligatorio	2	DA y DP
4	La enseñanza de las lenguas de especialidad	Optativo	1	DP
5	La competencia pragmática	Optativo	3	DC, DA y DP
6	La enseñanza de la lengua española a inmigrantes	Optativo	3	DC, DA y DP

Tabla 2. Asignaturas del máster de enseñanza de ELE de la UAH que explicitan la formación de la CID

UCM

Al realizar el análisis de contenido de las 10 asignaturas que conforman este plan, se encontró que solo 5 asignaturas reflejaban explícitamente la formación de la CID en una o más dimensiones y el resto lo hacían implícitamente, tal y como se refleja en la Tabla 3.

Nº	Asignatura	Bloque	Dimensiones	
			Nº	Tipo
1	Metodología de la enseñanza de lenguas	Obligatorio	1	DP
2	Historia de la literatura española	Obligatorio	2	DP y DC
3	Prácticas externas	Obligatorio	1	DP
4	Contraste Gramatical y Cultural en ELE	Optativo	3	DC, DA y DP
5	De la palabra al discurso	Optativo	3	DC, DA y DP

Tabla 3. Asignaturas del máster de enseñanza de ELE de la UCM que explicitan la formación de la CID

De esta información se desprende, además, que al igual que sucedía en la UAH, solo 2 asignaturas (*Contraste Gramatical y Cultural en ELE y De la palabra al discurso*) y de carácter optativo explicitaban la formación de la CID en sus tres dimensiones, reflejando del mismo modo escasa transversalidad en el tratamiento de la CID.

UNED

El máster de esta institución está conformado por 15 asignaturas. Tras realizar el análisis de contenido de las guías docentes de estas 15 asignaturas, se observó que 9 lo hacían de forma explícita y el resto, de forma implícita.

Además, se detectó que tanto asignaturas optativas como obligatorias explicitaban la preocupación de la formación de la CID en una o más dimensiones, lo que reflejaba una tendencia hacia la transversalidad. Esto se puede apreciar en la Tabla 4.

Nº	Asignatura	Bloque	Dimensiones	
			Nº	Tipo
1	Conceptos básicos de lingüística para la enseñanza de L2.	Obligatorio	1	DP
2	Bilingüismo y planificación lingüística	Optativo	1	DP
3	Componente discursivo y pragmático del español.	Obligatorio	2	DP y DC
4	Prácticas externas	Obligatorio	2	DP y DC
5	Enfoques metodológicos en el aprendizaje y enseñanza de L2	Obligatorio	3	DC, DA y DP
6	Variedades del español aplicadas a la enseñanza del español como L2.	Obligatorio	3	DC, DA y DP
7	El componente léxico del español: recursos lexicográficos informatizados.	Optativo	3	DC, DA y DP
8	Componente sociocultural y enseñanza del español como L2.	Optativo	3	DC, DA y DP
9	Las tecnologías de la información en la enseñanza del español L2.	Optativo	3	DC, DA y DP

Tabla 4 Asignaturas del máster de enseñanza de ELE de la UNED que explicitan la formación de la CID

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Yanis (2008, citado en Gómez Barreto, 2011) señalaba que a la hora de elaborar un diseño curricular orientado a la formación por competencias, no se debería obviar el enfoque integral, el criterio interdisciplinar y la transversalidad de dichas competencias en las distintas materias.

Como hemos visto, este planteamiento no se cumple de forma clara en los cuatro másteres analizados, dado que no todas las asignaturas presentaban contenidos, metodologías, objetivos o competencias que explicitasen la formación global y específica de la CID. Si bien, esto variaba de forma sustancial de unos planes a otros.

Así, mientras la UNED presentaba en su diseño un plan que incluía la interculturalidad entre sus competencias transversales y se reflejaba en la mayor parte de sus asignaturas, incluidas optativas y obligatorias, la UCM y la UAH, no lo hacían. No presentan un enfoque transversal y la formación específica se dirige fundamentalmente por asignaturas optativas, pudiéndose dar el caso de que una persona que cursase esos másteres no llegase a recibir nunca formación específica vinculada a la interculturalidad.

En el caso de la Nebrija, el componente intercultural se incluía en sus competencias generales y específicas y presentaba una asignatura obligatoria que contribuía explícitamente a la formación de la CID. Sin embargo, su enfoque no es transversal y, en este sentido, no es coherente con la definición de sus competencias.

A la luz de estos resultados y atendiendo al diseño de los planes de formación, se precisa una mayor consideración de la formación de esta competencia en los cuatro másteres analizados para poder responder a las necesidades del alumnado y profesorado de siglo XXI. Si bien, se observan cambios positivos con respecto a otros estudios, su tratamiento sigue siendo débil y no responde por regla general al principio de transversalidad. Se precisaría para su mejora:

-Explicitar la formación de la CID en el diseño y consecuentemente en todas las asignaturas que lo conforman. Para ello sería necesario tener en cuenta el carácter tridimensional de esta competencia y seguir los criterios de integralidad, globalización y transversalidad señalados por Yanis (2008, citado en Gómez Barreto, 2011).

- Incluir una asignatura específica obligatoria que abordase con profundidad la interculturalidad.

- Impulsar la transversalidad en todas las materias, introduciendo contenidos, actividades y metodologías específicas en cada una de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aznar, P. y Solís, M. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, número extraordinario, 219-237. Recuperado de:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_10.pdf

- Calderón, J. (2013). *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat de Barcelona.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural «Vivir juntos con igual dignidad»* Estrasburgo: Consejo de Europa.
- García Medina, R., García Fernández, J.A. y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata.
- Gómez Barreto, I. (2011). *La Competencia Intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla la Mancha* (Tesis doctoral). Departamento de didáctica y organización escolar y didácticas especiales. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Instituto Cervantes (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Alcalá de Henares: Dirección académica. Recuperado de:
http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/default.htm
- Instituto Cervantes (2016). *Competencia Intercultural*. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm.
- Instituto Cervantes (2016). *Másteres en ELE y titulaciones propias en didáctica de las lenguas en universidades españolas*. En Centro Virtual Cervantes. Recuperado de
<http://cfp.cervantes.es/preguntasfrecuentes.htm#1>
- Lorente P. y Pizarro, M. (2014). El desarrollo de los planes de formación de profesores en contextos específicos de enseñanza: el caso de Bélgica. En *Actas XXIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 417- 428). Recuperado de:
<http://www.aselered.org/libros/JAEN-La-ensenanza-del-espanol-como-LEL2-Indice.pdf>
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Revista Didáctica*, 10, 233-269. Madrid. Servicio de publicaciones Complutense.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Másteres de enseñanza de español como Lengua extranjera*. En *Registro de Universidades, Centros y Títulos*. Recuperado de:
<https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios>
- Moreno, R. y Atienza, R. (2016). *Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado*. MarcoELE revista de didáctica de ELE, 22, 1-24. Recuperado de:
<http://marcoele.com/competencia-intercultural-del-profesorado/>
- Paricio, S. (2014). *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, (21), 215–226. Recuperado en:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf

- Pérez de Obanos, G. (2009). *La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de la ELE*. MarcoELE revista de didáctica de ELE, 9, 1-14. Brasil: Instituto Cervantes de Belo Horizonte. Recuperado de 2014: http://marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos_competencia-docente.pdf
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En Arnold, J. (ed.), *la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge/ Madrid: Cambridge University Press.
- Zhang, Y. y Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. En B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*, 308-319. Westport, CT: Libraries Unlimited.