

Creencias relacionadas con la enseñanza de los contenidos socioculturales en ELE: un diagnóstico en la formación inicial del profesorado

Beliefs related to the teaching of sociocultural content in SFL: a diagnosis in initial teachers training

Gladys Villegas-Paredes

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

gladys.villegas@unir.net

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo principal objetivo es explorar las creencias del profesorado de español como lengua extranjera (ELE), en formación inicial, relativas a la enseñanza de los contenidos o saberes socioculturales. Se trata de un estudio cuantitativo con diseño pre-experimental que, mediante cuestionarios pre y postest aplicados a los participantes, permite observar la evolución de sus creencias antes y después de un curso formativo del Máster en enseñanza del español como lengua extranjera de una universidad española. Los resultados muestran mejoras significativas tras el curso formativo en indicadores relacionados con la práctica docente, la normativa y la vinculación de los contenidos socioculturales con la competencia comunicativa intercultural. En general, se concluye que el programa del máster en ELE resulta fundamental para la modificación de ciertas creencias y falsos mitos de los participantes, aunque en distinto grado en las categorías analizadas.

Palabras clave: creencias docentes; contenidos socioculturales; competencia intercultural; formación inicial docente; español lengua extranjera.

ABSTRACT

This article presents the results of a research whose main objective is to explore the beliefs of teachers of Spanish as a foreign language (SFL) in initial training, regarding the teaching of sociocultural content or knowledge. This is a quantitative study with a pre-experimental design that, through pre- and post-test questionnaires applied to the participants, allows us to observe the evolution of their beliefs before and after a training program for the master's degree in teaching Spanish as a Foreign Language at a Spanish university. The results indicate significant improvement, after the training course, in indicators related to teaching practice, regulations and the relationship of sociocultural content with intercultural communicative competence. In general, it is concluded that the program of the master's degree in SFL is key to modifying certain initial beliefs and false myths of the teachers in initial training, although to a different degree in the categories analyzed.

Keywords: teacher beliefs; sociocultural content; intercultural competence; initial teacher training; Spanish foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

El marco organizador de la conducta del profesor está condicionado por un sistema personal de creencias que influye en sus decisiones y su práctica pedagógica favoreciendo o dificultando el óptimo aprendizaje de la lengua extranjera. Diversos estudios (Ramos, 2010; Faustino y Patiño, 2021; Arán y Ríos, 2023) alertan que es imprescindible conocer y prestar atención a las creencias docentes porque estas actúan como filtro mediante el cual se conceptualiza, interpreta y evalúa qué enseñar, cómo hacerlo y la utilidad de lo que se enseña. Aunque muchas de estas creencias son resistentes al cambio (Gil, 2014), su modificación es posible, si hay un cambio conceptual que contribuya a la revisión de aquellas creencias arraigadas de las que el profesor puede tomar conciencia a partir de una formación continua.

Por ello, esta investigación se centra en los contenidos socioculturales, también denominados *saberes y comportamientos socioculturales* (Instituto Cervantes, 2006), en los que, desde el punto de vista didáctico, circulan y se generan diversos mitos y creencias relacionados, fundamentalmente, con qué y cómo debe enseñarse en el aula, de qué forma se abordan estos contenidos en los manuales y documentos normativos a nivel europeo, así como su vinculación con la competencia intercultural.

Existe abundante investigación acerca de las creencias del profesor de lenguas extranjeras desde un enfoque general y referido al proceso de aprendizaje (Martínez, 2005; Pizarro, 2010), otros, más específicos relacionados con la evaluación en ELE (Madinabeitia, 2023), además de las creencias referidas a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Barrios, 2015; Piquer y Sacchi, 2018; Faustino y Patiño, 2021; Arán y Ríos, 2023). En cambio, se observa que la investigación sobre las creencias relacionadas con la enseñanza de aspectos específicos como los saberes o contenidos socioculturales (CSC) es prácticamente inexistente, a pesar de su relevancia didáctica para el logro de objetivos interculturales.

De acuerdo con las consideraciones expuestas, en esta investigación se analizan y describen las creencias que tienen los profesores en formación inicial (PFI) del Máster en enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en relación con los contenidos socioculturales (CSC) que deben enseñarse en ELE. Concretamente, se establecen cuatro categorías para describir estas creencias: la práctica docente, los materiales de ELE, los documentos normativos y la competencia comunicativa intercultural. La finalidad es observar si se producen cambios en las creencias de los PFI mediante el proceso formativo llevado a cabo en una asignatura del máster durante un cuatrimestre académico.

Finalmente, a lo largo de nuestra investigación pretendemos dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué ideas o creencias tienen los PFI sobre los contenidos socioculturales que deben enseñarse en español como lengua extranjera antes de iniciar un curso formativo de Máster en ELE? ¿En qué medida estas creencias o ideas preconcebidas cambian o se mantienen al finalizar el curso formativo?

2. MARCO CONCEPTUAL

Este estudio aborda el componente cultural desde un punto de vista teórico-didáctico en el ámbito de la enseñanza de ELE. Se pretende contribuir a que los docentes tengan una mayor conciencia en la selección de los contenidos socioculturales (CSC) como elemento

clave para lograr la competencia comunicativa intercultural (CCI), sin perder de vista su íntima conexión con el resto de sus componentes. En este apartado se explican brevemente los fundamentos teóricos que dan sentido a esta investigación en relación con el componente cultural y las creencias que circulan respecto a su enseñanza.

2.1. El componente cultural: una mirada al MCER y el PCIC

El abordaje del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras nunca ha sido una tarea fácil. Una de sus principales dificultades radica en la existencia de múltiples definiciones que intentan explicar el significado del término 'cultura' desde enfoques sociológicos, históricos, etnográficos e interculturales (Alonso y Agüero, 2019), principalmente, porque se trata de un concepto además de controvertido, polisémico. Esta complejidad conceptual ha derivado en una falta de claridad en qué aspectos propios de la cultura meta han de considerarse en la enseñanza de lenguas; pues como señala Maiz (2015), al hablar de cultura, nos referimos a un abanico inmenso y diverso de posibilidades. La otra problemática está asociada al binomio lengua-cultura como entidades indisociables (Agar, 1994; Kramsch y Zhu, 2016), pero cuya integración efectiva no está presente como es deseable en las actividades de aula.

Con la irrupción del enfoque intercultural muchos conceptos se han reformulado. La enseñanza de la cultura ha pasado de la concepción tradicional de simple muestra o información cultural, a constituirse en pilar básico para la formación intercultural del aprendiz (Areizaga, 2001). Una formación que contempla los diferentes componentes de la competencia intercultural en el que, unido a los conocimientos culturales, cobran protagonismo las habilidades y actitudes interculturales (Deardorff, 2015; Fantini, 2020). Otra de las novedades introducidas por el enfoque intercultural es la consideración de la cultura del alumno junto a la cultura meta (Kramsch y Zhu, 2016; Níkleva, 2012), puesto que el contraste de diferencias y similitudes entre la cultura propia y la extranjera ayuda al estudiante a desarrollar la conciencia cultural crítica (Byram, et al., 2002).

El enfoque intercultural también ha ayudado a esclarecer el eterno tema de debate relacionado con qué cultura llevar al aula. Ante el predominio de la 'cultura oficial o legitimada' (arte, literatura, cine, historia, etc.) en los materiales de enseñanza, principalmente, los libros de texto y los manuales de ELE, se defiende la inclusión de la 'cultura profunda o popular' (conjunto de normas, valores, creencias, pautas de conducta y comportamientos sociales) que estuvo marginada por mucho tiempo de un tratamiento real y efectivo en el aula (Trujillo, 2005; Miquel y Sans, 2004; Barquero, 2020). También se aboga por considerar, además de las dos anteriores, la cultura epidérmica o 'cultura con K' (Miquel y Sans, 2004), que incluye los registros coloquiales y la jerga juvenil.

Por otra parte, los principios del enfoque intercultural están en sintonía con el giro evidenciado en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) y el *Volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia* MCER-VC (2021) respecto a las metas de aprendizaje en una lengua extranjera. El nuevo paradigma apunta hacia el plurilingüismo y la pluriculturalidad como capacidades comunicativas del hablante que domina varias lenguas y posee experiencia en diversas culturas. Se cuestiona el mito del hablante nativo para centrar el foco de atención en el hablante intercultural (Byram et al., 2002; Kramsch, 2009). Un hablante capaz de distinguir los elementos relevantes de la nueva cultura y de establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura meta para lograr desenvolverse satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural (Níkleva, 2012).

Este cambio de paradigma, como es de esperar, exige una modificación en la metodología docente y en los contenidos de enseñanza orientados al logro de la CCI, para el cual el profesor ha de estar adecuadamente preparado, consciente de que la configuración del hablante intercultural conlleva el desarrollo armónico de las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental; una meta que redundará directamente en los distintos componentes de la CCI. Entre estos componentes se hallan los saberes o contenidos socioculturales (CSC) a los que se presta atención en esta investigación como pilares esenciales para el fomento de la competencia comunicativa intercultural (Byram et al., 2002; Deardorff, 2015; Fantini, 2020).

El MCER (Consejo de Europa, 2002) en su cap. 5 considera dichos componentes incorporados en las competencias generales que debe manejar el aprendiente, entre los que figuran los conocimientos declarativos (saber), además de las destrezas y habilidades (saber hacer), y las actitudes (saber ser) incluidas en la competencia existencial. Por otra parte, en el MCER-VC (2021), se reconoce que una parte de los conocimientos o contenidos socioculturales está comprendida en la competencia sociolingüística. Se incluye también como novedad una escala del 'repertorio cultural' junto a la 'adecuación lingüística'.

Saberes y comportamientos socioculturales		
Bloques de contenidos	Descripción	
Fases de aproximación, profundización y consolidación	Condiciones de vida y organización social	- <i>la vida diaria</i> : comida y bebida, horarios laborales, de servicios públicos, de tiendas, actividades de ocio, etc. - <i>las condiciones de vida</i> : niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano, etc.
	Relaciones interpersonales	- <i>los saberes, convenciones sociales y comportamientos</i> : que regulan la estructura social y las relaciones entre sus miembros (relaciones entre sexos, generaciones, familiares, de amistad, en el ámbito laboral, etc.) - <i>los cuatro ámbitos de la esfera social</i> : personal, público, profesional y educativo.
	Identidad colectiva y estilo de vida	- <i>las convenciones sociales</i> : los saludos, las despedidas, el comportamiento en celebraciones, fiestas, invitaciones o en de terminados actos sociales (bodas o cumpleaños). - <i>el comportamiento ritual colectivo</i> : en las ceremonias y las prácticas religiosas (el nacimiento o la muerte). - <i>la participación ciudadana</i> : en la esfera social y las tradiciones que perviven y las que son cuestionadas por nuevos estilos de vida y de relaciones.

Figura 1. Inventario de contenidos socioculturales. Elaborado a partir de Instituto Cervantes (2006).

Centrándonos específicamente en el primer componente de la CCI, hemos tenido en consideración la propuesta del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006), que incorpora un inventario analítico de los "Saberes y comportamientos socioculturales" secuenciados en tres grandes bloques (Figura 1). Además, establece la gradación de estos contenidos en las fases de aproximación, profundización y consolidación.

En definitiva, este repertorio de saberes socioculturales constituye el punto de partida y elemento clave para el fomento de la CCI (Guillén et al., 2005; Villegas-Paredes, 2020), por lo que es imprescindible no perder de vista la complementariedad del resto de

componentes, habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser) para transitar el camino de la competencia intercultural. Como apunta Chen (2005: 8), "the awareness of cultural knowledge is a prerequisite of reducing situational ambiguity and uncertainty in the process of intercultural or global communication". Esta idea recalca que, a partir de los contenidos culturales tratados en clase, se puede ayudar al estudiante a un aprendizaje consciente de cómo comportarse de forma adecuada, siguiendo los patrones de comportamiento de la sociedad meta, así como reconocer y respetar la diversidad; aspectos que le ayudarán gradualmente en el entendimiento y adaptación cultural.

2.2. Las creencias docentes sobre el componente cultural en la enseñanza de ELE

Uno de los problemas que el profesor de lenguas extranjeras debe afrontar en la planificación de programas y secuencias didácticas está relacionado con la toma de decisiones respecto a los contenidos socioculturales (CSC) (Guillén et al., 2005; Maiz, 2015), como requisito ineludible para el logro de la competencia intercultural. Con frecuencia, es el momento en el que surgen diversas interrogantes sobre qué contenido cultural resultaría importante para los estudiantes, cómo seleccionarlos, qué metodología seguir en su desarrollo, qué recursos y materiales utilizar, etc. Ante estas situaciones, normalmente, tanto el profesor experimentado como el principiante acude a sus creencias. Aunque las creencias forman parte de la dimensión cognitiva del profesor, estas están estrechamente relacionadas con la dimensión afectiva y el comportamiento (Ramos, 2010; Pizarro 2010). En consecuencia, lo que el profesor conozca sobre los CSC afectará en su reacción evaluativa y emocional ante este tipo de contenidos y, finalmente, se verán reflejados en sus acciones o forma de enseñar en el aula.

A la luz de las investigaciones recientes (Illescas, 2016; Alonso y Fernández, 2019; Faustino y Patiño, 2021; Pacheco Franco, 2020), analizamos en este apartado, algunos aspectos que pueden estar latentes en las creencias de los profesores de ELE. Concretamente, nos centraremos en la presencia de los contenidos socioculturales en la práctica docente, en los materiales de ELE, en el marco normativo y su vinculación con la competencia comunicativa intercultural (CCI).

En primer lugar, los estudios señalan que la dimensión cultural se ha desarrollado de forma desigual en la teoría y en la práctica docente de los últimos decenios. Si bien las concepciones o creencias del profesor evidencian una visión positiva sobre la importancia de la integración lengua-cultura en la enseñanza de idiomas (Kramsch y Zhu, 2016), sin embargo, la práctica revela numerosas dificultades ocasionadas por la falta de una formación intercultural del profesorado (Alonso y Fernández, 2019; Faustino y Patiño, 2021). Por ejemplo, Sercu (2007) analizó las percepciones de un grupo de profesores flamencos de inglés, alemán y francés relacionadas con la competencia intercultural y no encontró una relación significativa entre sus creencias y la integración de la dimensión cultural en su práctica de aula. También, Garrote y Fernández (2016) estudiaron las dimensiones de la competencia intercultural de profesores en formación europeos; en este caso, los resultados muestran una alta competencia en el ámbito profesional relacionado con los conocimientos, aunque se observaron puntuaciones menores en apertura y adaptabilidad. Faustino y Patiño (2021) examinaron las creencias de profesores universitarios (colombianos, norteamericanos y rusos) de inglés y francés, concluyendo que, aunque estos admiten y resaltan la importancia de la cultura y la interculturalidad, la manera de abordarlos en el aula contradice dichas creencias.

Otro de los aspectos a considerar está relacionado con los manuales de ELE y los libros de texto. Estos privilegiaron durante décadas una concepción de la lengua como instrumento de comunicación separada de la cultura, reduciendo su enseñanza a una información prácticamente anecdótica y basada en estereotipos, tales como la gastronomía, el folclore y las fiestas (Kramersch, 1998; Níkleva, 2012). La metodología y forma de trabajo que subyace en este tipo de materiales ha influido, en cierta medida, en el profesorado, especialmente en el principiante que ha ido fraguando sus creencias a partir de estos modelos de enseñanza (Piquer y Sacchi, 2018). Al respecto, diversos autores informan (Níkleva, 2012; Illescas, 2016; Pacheco Franco, 2020), tras el análisis del componente cultural en los manuales de ELE que, aunque su tratamiento ha ido mejorando en los últimos años, aún no se ha logrado una integración real y efectiva de los contenidos de lengua con los culturales. Según Illescas (2016), aunque las editoriales han intentado adaptarse a las directrices del MCER y el PCIC, queda mucho para superar unos planteamientos metodológicos desfasados y muy arraigados en la práctica docente.

Respecto a los documentos normativos, la vinculación entre los contenidos socioculturales y la CCI es uno de los aspectos que no están tratados explícitamente en el MCER (2002). No se identifica la CCI como una competencia de forma precisa, sus diversas dimensiones están integradas tanto en las competencias generales como en las competencias comunicativas. Esta imprecisión o falta de explicitud ha llevado, en ocasiones, a una simplificación excesiva, creyéndose que la CCI incluye solo los conocimientos o contenidos culturales (Alonso y Fernández, 2019; Villegas-Paredes, et al., 2022). Estas carencias quedan reparadas, en cierta forma, con la publicación del MCER-VC (2021), en el que se especifica la vinculación de los conocimientos socioculturales con la competencia sociolingüística.

3. OBJETIVOS

Los objetivos que nos proponemos alcanzar en esta investigación son:

- Realizar un diagnóstico de las creencias que tienen los PFI sobre los contenidos socioculturales que deben enseñarse en ELE antes de iniciar un curso formativo de Máster en enseñanza de ELE.
- Contrastar y valorar si estas creencias cambian o se mantienen al finalizar un curso formativo de Máster en enseñanza de ELE.

A partir de los objetivos y siguiendo la revisión de la literatura científica, se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

- H0: Las creencias de los PFI sobre los contenidos socioculturales no cambian tras la finalización del curso formativo de Máster en ELE.
- H1: Las creencias de los PFI sobre los contenidos socioculturales cambian significativamente tras la finalización del curso formativo de Máster en ELE.

4. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos e hipótesis planteados en esta investigación, se realiza un estudio de enfoque cuantitativo con un diseño pre-experimental. Se aplicó un pretest antes de iniciar el curso formativo, seguidamente hubo una instrucción de cuatro meses de duración y tras su finalización se aplicó el postest.

4.1. Participantes

El presente estudio se llevó a cabo con una muestra de 36 profesores en formación (PFI) que cursaban el programa del Máster universitario en enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). El perfil personal y profesional de los participantes nos muestra que todos tenían edades comprendidas entre los 32 y 50 años; eran graduados en filología, humanidades y áreas afines; todos eran hablantes nativos del español y poseían habilidades en otras lenguas extranjeras; algunos tenían experiencia previa en la enseñanza del español y otras lenguas extranjeras, y todos cursaban la asignatura "Competencia comunicativa intercultural en el aula de ELE" del mencionado máster.

4.2. Instrumentos y procedimientos

Para la observación de las creencias docentes respecto a los contenidos socioculturales (CSC), se diseñaron dos cuestionarios *ad hoc*, siguiendo los modelos teóricos del enfoque intercultural (Byram et al., 2002; Sercu, 2007; Deardorff, 2015). De esta forma, la recogida de datos se realizó mediante un *pre y postest* de 11 ítems con una escala de valoración tipo Likert de 5 niveles, cuyas puntuaciones iban desde "totalmente en desacuerdo" (=1) a "totalmente de acuerdo" (=5). Los ítems del pre y postest eran similares, pero con algunas diferencias en la formulación del verbo. En ambos casos, los cuestionarios se aplicaron mediante *Google Forms* y enviados por correo electrónico, ofreciéndose a los participantes dos semanas de plazo para responder de manera voluntaria. Los ítems de los dos cuestionarios (Figura 2) se estructuraron en las siguientes categorías:

- *Los CSC en la práctica docente (C1)*: los ítems 1,2,3,4 y 5 estaban orientados a recoger las creencias de los PFI respecto a la presencia o ausencia de los CSC en el trabajo de aula. Específicamente, si en esta praxis se considera la cultura oficial y la cultura profunda; y si estos contenidos se dan de forma integrada o separada de la lengua.
- *Los CSC en los materiales de ELE (C2)*: mediante los ítems 6 y 7 se pretendía indagar las creencias relacionadas con la presencia de los CSC en los manuales y los libros de texto. Principalmente, si estos contenidos están integrados en las unidades de estos materiales; si están basados en estereotipos; y si se tiene en cuenta la cultura oficial y la cultura profunda.
- *Los CSC en los documentos normativos(C3)*: los ítems 8 y 9 estaban dirigidos a explorar las creencias respecto a los documentos normativos, el MCER y el PCIC. Interesaban especialmente, el conocimiento del inventario de CSC, experiencias de uso, visión sobre su claridad y funcionalidad.

- *Relación entre los CSC y la CCI (C4):* a través de los ítems 10 y 11 se pretendía conocer las creencias sobre la vinculación entre los CSC y la competencia comunicativa intercultural (CCI). Si se reconocen los componentes de la CCI; si se valora la importancia y función de los CSC para el logro de la CCI.

Categ.	Indicadores	Ítems
C1	1.La enseñanza de los CSC está prácticamente ausente a nivel de aula. 2.Enseñar cultura significa proporcionar información relevante sobre temas de literatura, arte, cine, historia, geografía y religión de España e Hispanoamérica. 3.Ante el interés del estudiante por diferentes aspectos de la cultura, el profesor prepara algo especial para brindarle un mejor conocimiento de la cultura meta. 4.Los CSC normalmente se enseñan de forma separada de la gramática, vocabulario y pronunciación. 5. La enseñanza de la cultura generalmente tiene en cuenta los modos de vivir de los distintos países de habla hispana.	1,2,3,4 y 5
C2	6.Los CSC están ampliamente tratados en los manuales/ELE y en los más actualizados contienen menos estereotipos. 7.La integración de los contenidos lingüísticos y culturales es inexistente en los manuales de ELE.	6 y 7
C3	8.La cultura hispana es amplia y difícil de abarcar en las clases, por eso, es necesario seguir los contenidos de los manuales. 9.Para la enseñanza de los CSC no existen directrices claras, por tanto, cualquier aspecto de la C2 es importante, siempre que interese a los alumnos.	8 y 9
C4	10.Los CSC deben abordarse como una parte de la competencia comunicativa intercultural. 11.Los CSC tienen autonomía propia y no constituyen parte de la competencia sociolingüística.	10 y 11

Figura 2. Categorías, indicadores e ítems del *pre* y *postest*

4.3. Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó en dos fases relacionadas con los objetivos de investigación:

- *Análisis descriptivo.* Para el diagnóstico de las creencias de los PFI sobre los CSC, antes del curso formativo, se analizaron los datos recogidos en el pretest. Se incluyen los datos del *postest* para observar los cambios suscitados tras la formación. Para este análisis se utilizaron medidas de frecuencias, porcentajes, media y desviación típica orientadas a conocer el grado de dispersión de los datos. El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS.
- *Análisis inferencial.* Para determinar el nivel de influencia del curso formativo en las creencias de los participantes, se analizaron las diferencias entre los resultados del *pre* y *postest*. Tras realizar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk se observó que las variables no son normales (inferiores a $\alpha=0.05$), excepto en las variables 7 y 8 de contenidos socioculturales que cumplen la normalidad (mayor a $\alpha=0.05$). Por tanto,

el análisis estadístico inferencial se ha realizado mediante la técnica de pruebas no paramétricas Wilcoxon y *t-Student* para las paramétricas en SPSS.

5. RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan atendiendo a las dos fases de análisis mencionadas en el apartado anterior.

5.1. Resultados del análisis descriptivo

- Análisis del *pretest*

El análisis de los datos recogidos en el *pretest* está orientado a caracterizar las creencias que poseen los PFI antes de iniciar el curso formativo y permite dar respuesta al objetivo 1. En la tabla 1 se muestran los porcentajes, las medias y las desviaciones típicas alcanzados en las 4 categorías establecidas para los contenidos socioculturales (CSC).

En líneas generales, en la categoría 1 (*CSC y la práctica docente*), podemos observar que en el ítem 3, el 65,2% de los PFI está "totalmente de acuerdo" y considera que "ante el interés del estudiante por diferentes aspectos de la cultura, el profesor prepara algo especial para brindarle un mejor conocimiento de la cultura meta". A continuación, en los ítems 1 y 5 los encuestados manifiestan estar "de acuerdo" con que "la enseñanza de los CSC está prácticamente ausente a nivel de aula" (52%) y, con que "la enseñanza de la cultura suele tener en cuenta las diferencias culturales de los distintos países hispanohablantes" (43,5%). Por otra parte, en los ítems 2 y 4 se evidencia neutralidad en las opiniones, los encuestados no están "en acuerdo ni desacuerdo" con que "enseñar cultura signifique proporcionar información relevante sobre temas de literatura, arte, cine, historia, geografía y religión de España e Hispanoamérica" (30,4%), y con que "los CSC normalmente se enseñen de forma separada de la gramática, vocabulario y pronunciación" (43,5%).

En la categoría 2 (*CSC y materiales de ELE*), en los ítems 6 y 7, los participantes no están "en acuerdo ni desacuerdo", no tienen una opinión definida respecto a si "los CSC están tratados con amplitud en los manuales de ELE y si los más actualizados contienen menos estereotipos" (39,1%); tampoco la tienen respecto a "la existencia o no de una integración de los contenidos lingüísticos y culturales en los manuales de ELE" (47,8%).

En la categoría 3 (*CSC y doc/normativos*), se observa cierta división de opiniones y desconocimiento respecto a los documentos normativos. En el ítem 8, las opiniones que consideran la importancia de seguir solo las pautas de los manuales de ELE para la enseñanza de la cultura española e hispanoamericana están muy divididas entre los que no están de acuerdo (47,8 %) y los que sí lo están (17%), junto a los que se muestran indiferentes (26,1%). Será en estos últimos en los que el curso formativo deberá influir y movilizar sus opiniones. Respecto al ítem 9, se evidencia un mayor consenso entre quienes están "de acuerdo" (39,1%) y "totalmente de acuerdo" (34,8%) en que no existen directrices claras para la enseñanza de la cultura; por tanto, esta se supedita al interés mostrado por los aprendices.

Finalmente, en la categoría 4 (*Vinculación CSC y CCI*), el ítem 10 muestra que el 52,2% de los PFI está "totalmente de acuerdo" con la idea de que "los CSC deben abordarse como parte de la CCI". Contrariamente, en el ítem 11, el 56,5 % de los encuestados

manifiesta estar “de acuerdo” con la afirmación de que “los contenidos socioculturales tienen autonomía propia y no forman parte de la competencia sociolingüística”. Precisamente, en este aspecto controvertido, el curso formativo deberá ayudar a esclarecer las concepciones de los participantes.

Por otro lado, las medias (M) y desviaciones (DT) indican que, de las cuatro categorías del cuestionario, es la C3, “*creencias sobre CSC y documentos normativos*” en la que todos los participantes están de acuerdo (M=4,23) respecto al desconocimiento de la normativa europea para la enseñanza de los CSC. También, en la C1, “*CSC y la prácticadocente*” (M=3,41), los resultados evidencian que los PFI conciben la enseñanza de la cultura como algo ocasional y centrado solo en el interés de los alumnos; desconocen las diferencias existentes entre la cultura oficial y la cultura popular, y tienen una idea difusa sobre la integración lengua-cultura en las actividades de aula. Asimismo, en la C2, los datos indican que los PFI tienen poca información sobre las características de los recursos materiales y manuales actuales (M=3,37).

Categorías de análisis	Escala de valoración						
	1	2	3	4	5	M	DT
C1. CSC y la prácticadocente						3,41	0,58
1.Enseñanza CSC en el aula	-	13,0	34,0	52,0	-	3,08	0,22
2.Enseñanza cultura oficial	8,7	21,7	30,4	21,7	17,4	3,08	0,43
3.Interés estudiante C2	-	4,3	4,3	26,1	65,2	4,58	0,19
4.Integración lengua-cultura	4,3	4,3	43,5	39,1	8,7	3,33	0,28
5.Enseñanza cult-popular	-	26,1	26,1	43,5	4,3	3,42	0,28
C2. CSC y materialesELE						3,37	0,88
6. CSC en manuales ELE	4,3	34,8	39,1	21,7	-	2,75	0,27
7. Integr. leng-cultura manuales	8,7	8,7	47,8	26,1	8,7	3,25	0,30
C3. CSC y doc/normativos						4,23	0,39
8. Amplitud C2 y uso de manual	8,7	47,8	26,1	17,4	-	2,33	0,28
9. CSC y directrices	-	4,3	21,7	39,1	34,8	4	0,21
C4. Vinculación CSC y CCI						3	0,52
10. Relación CSC y CCI	-	-	4,3	43,5	52,2	4,58	0,14
11.CSC y Comp. sociolingüística	-	-	21,7	56,5	21,7	3,83	0,16

Tabla 1. Resultados del Pretest. Creencias de los PFI sobre los CSC (N=36)

- Análisis del *postest*

El análisis de los datos del *postest* (Tabla 2) permite caracterizar y valorar las creencias de los PFI después del curso formativo.

En la C1 (CSC y práctica docente), los resultados de los ítems 1 y 4 revelan que el 58,5% de los encuestados está de acuerdo (41,7%) y totalmente de acuerdo (16,7%) en que la enseñanza de los CSC es prácticamente inexistente a nivel de aula. También, el 100% de los participantes opina que estos contenidos se imparten de forma separada de la gramática y el vocabulario, con un 83,3% de acuerdo y 16,7% muy de acuerdo. En relación con los ítems 2 y 3, el 100% de los PFI rechaza la idea de que la enseñanza de la cultura meta se limite a la cultura con mayúsculas; asimismo, el 58,3% no está de acuerdo con que la enseñanza de la cultura responda únicamente al interés mostrado por los

estudiantes. Por último, en el ítem 5, un 41,7% de los participantes se muestra neutral respecto a que la enseñanza de la cultura, generalmente, considera los modos de vivir de los países de habla hispana.

Respecto a la C2 (CSC y materiales de ELE), el ítem 6 evidencia que el 41,7% de los participantes opina que los CSC están ampliamente tratados en los manuales y los más actuales presentan menos estereotipos, mientras que un 33,3% se muestra neutral. En cuanto al ítem 7, el 41,7% de los PFI revela indiferente respecto a la integración de los contenidos lingüísticos y culturales en los manuales, y solo el 16,7% está de acuerdo.

Categorías de análisis	Escala de valoración						
	1	2	3	4	5	M	DT
C1. CSC y práctica docente						2,28	,485
1.Enseñanza CSC en el aula	0,0	41,7	0,0	41,7	16,7	3,33	,355
2.Enseñanza-cultura oficial	100	-	-	-	-	1,00	,000
3.Interés del estudiante C2	8,3	58,3	25,0	-	8,3	2,42	,288
4.Integración lengua-cultura	-	-	-	83,3	16,7	4,17	,112
5.Enseñanza de cultura popular	-	25,0	41,7	25,0	8,3	3,17	,271
C2. CSC y materiales ELE						3,66	,536
6.CSC en los manuales/ELE	16,7	8,3	33,3	41,7	-	3,00	,326
7.Integrac.leng-cultura/manuales	8,3	33,3	41,7	16,7	-	2,67	,256
C3. CSC yoc/normativos						2,87	,678
8.Amplitud C2 y uso de manuales	25,0	41,7	16,7	16,7	-	2,25	,305
9. CSC y directrices	8,3	50,0	33,3	8,3	-	2,42	,229
C4. Vinculación CSC y CCI						2,83	,887
10.Relación CSC y CCI	-	8,3	16,7	66,7	8,3	3,75	,218
11.CSC y compet. sociolingüística	33,3	41,7	16,7	8,3	-	2,00	,275

Tabla 2. Resultados del Posttest. (N=36)

En la C3 (CSC y documentos normativos), los ítems 8 y 9 muestran que el 66,7% de los PFI no está de acuerdo en considerar los contenidos de los manuales como única forma de abordar la cultura hispana. Además, el 58,3% de los participantes expresa desacuerdo con la idea de que no existen directrices claras para la enseñanza de la cultura. Estos datos parecen reflejar mayor conocimiento de recursos y orientaciones disponibles que pueden servir de guía para la enseñanza de la cultura.

En la C4 (Vinculación de los CSC y la CCI), los ítems 10 y 11 revelan que el 75% de los PFI está de acuerdo en que los CSC deben abordarse como parte de la CCI. Asimismo, el 75% de los PFI rechaza la idea de que los CSC no formen parte de la competencia sociolingüística. Resultados que dan indicios de una mayor conciencia de la importancia de integrar los CSC en el desarrollo de habilidades comunicativas interculturales.

En resumen, de las cuatro categorías analizadas, en la C2, los PFI muestran un acuerdo significativo (M=3,66) sobre la inclusión de los CSC en los manuales, aunque hay indiferencia respecto al grado de integración de los contenidos lingüísticos y culturales en este tipo de materiales. La C3 refleja mayor acuerdo (M=2,87) en no considerar los manuales como único recurso didáctico, reconociendo también la existencia de directrices a nivel europeo para la enseñanza del componente cultural. Por último, en la C1, los participantes expresan acuerdo (M= 2,28) sobre la ausencia de los CSC a nivel de aula, y la separación en la enseñanza de estos contenidos de la gramática y el léxico, así como una

discrepancia con un enfoque de enseñanza centrada en la cultura con mayúsculas y supeditada solo al interés de los aprendientes.

5.2. Resultados del análisis inferencial

Para comprobar si las creencias de los estudiantes cambiaron o se mantuvieron después de la realización del curso, en la tabla 3, se exponen los resultados inferenciales indicando rangos, prueba de Wilcoxon y la significación para los contenidos socioculturales (CSC). Asimismo, al final de la tabla se añade la *t de Student* para las variables paramétricas 7 y 8. En todos los contrastes se emplea un nivel de significación de 0.05. Este análisis permite dar respuesta al objetivo 2 de investigación.

Indicadores	N		Rango Promedio	Σ de rangos	W	p
1.Enseñanza del CSC a nivel de aula	Negative ranks	4	5.8	23.5	-0.41	0.77
	Positive ranks	6	5.2	31.5		
	Ties	2				
2. Enseñanza de la cultura oficial	Negative ranks	10	5.5	55.0	-2.82	0.005*
	Positive ranks	0	0.0	0.0		
	Ties	2				
3. Interés del estudiante para conocer la C2	Negative ranks	10	5.5	55.0	-2.85	0.004*
	Positive ranks	0	0.0	0.0		
	Ties	2				
4.Nivel de integración de lengua y cultura	Negative ranks	1	3.0	3.0	-2.15	0.031*
	Positive ranks	7	4.7	33.0		
	Ties	7				
5. Enseñanza de cultura popular	Negative ranks	5	4.6	23.0	-0.72	0.470
	Positive ranks	3	4.3	13.0		
	Ties	4				
6.Los CSC en los manuales/ELE	Negative ranks	4	4.1	16.5	-0.73	0.465
	Positive ranks	5	5.7	28.5		
	Ties	3				
9. Enseñanza de CSC y directrices oficiales	Negative ranks	10	5.5	55.0	-2.84	0.004*
	Positive ranks	0	0.0	0.0		
	Ties	2				
10.Relación de los CSC y la CCI	Negative ranks	7	4.0	28.0	-2.42	0.015*
	Positive ranks	0	0.0	0.0		
	Ties	5				
	Negative ranks	11	6.8	75.5	-2.89	0.004*
	Positive ranks	1	2.5	2.5		

11.CSC y la competencia sociolingüística	Ties	0				
			t			p
7.L2/C2 en manuales.			1.54			0.152
8.Amplitud C2 y manuales.			0.20			0.845

* $\alpha < 0.05$

Tabla 3. Resultados de las creencias relacionadas con los CSC en el pre y postest

En la *tabla 3*, podemos observar que hay diferencias significativas (p -valor $< 0,05$) en los ítems 2,3,4,9,10 y 11 que corresponden a las categorías 1, 3 y 4. El curso formativo parece haber tenido efectos favorables en las creencias de los participantes, lo que indica un cambio en las creencias relacionadas con *los CSC y la práctica docente (C1)*, *los CSC y los documentos normativos (C3)* y *la relación CSC y CCI (C4)*. Por tanto, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 , se puede inferir un cambio favorable en las creencias de los PFI después del curso formativo.

Por otro lado, no se evidencian diferencias significativas antes y después del curso formativo en los ítems 1, 5 y 6 (p -valor > 0.05), relacionados con las categorías 1 y 2. El curso formativo parece no haber influido en las opiniones y creencias de los PFI vinculados con la presencia o ausencia de los CSC a nivel de aula ($C1$), con la enseñanza de la cultura profunda de los distintos países de habla hispana ($C1$) y con el tratamiento de los CSC en los manuales de ELE ($C2$).

Del mismo modo, en las variables paramétricas comparadas mediante la *t-Student*, no hay diferencias significativas en los ítems 7 ($p=0.152$) y 8 ($p=0.845$) correspondientes a las categorías 2 y 3 respectivamente, en las que las creencias parecen no haber variado. Por tanto, en estos casos, se rechaza la H_1 y se acepta la H_0 , las creencias de los PFI no han cambiado significativamente después de seguir la asignatura.

6. DISCUSIÓN

6.1. Discusión de los resultados descriptivos

Los resultados descriptivos permiten realizar un primer diagnóstico que responde al objetivo 1 de esta investigación. Respecto a la categoría 1, "*creencias sobre los CSC en la práctica docente*", los PFI consideran que el tratamiento de la cultura se supedita al nivel de interés expresado por los estudiantes. Este resultado sugiere la creencia negativa de considerar el aprendizaje de la cultura como algo ocasional y condicionado a las preferencias de los estudiantes, y no como un elemento integrado a la lengua en la planificación didáctica del profesor. Por otra parte, los PFI manifiestan la creencia de que la enseñanza de la cultura tiene en cuenta la cultura popular de los diversos países de habla hispana. Esta creencia se aleja del análisis actual de los manuales de ELE, en los que Illescas (2016) encuentra contenidos centrados, en gran parte, en la cultura con mayúsculas y con un planteamiento desigual de la cultura hispana, predominando la cultura española sobre la cultura latinoamericana. También se evidencia mayor indiferencia y neutralidad ante la forma de enseñanza de los CSC respecto a los contenidos lingüísticos (gramática, vocabulario, pronunciación, etc.); al parecer, existe desinformación sobre la importancia de la

integración lengua-cultura en la enseñanza de ELE (Maiz (2015). Respecto al tipo de cultura, no hay una clara distinción entre la cultura oficial y la popular que permita discernir cuál de ellos está más presente en la práctica docente.

En relación con la categoría 2, "*creencias sobre los CSC en los materiales de ELE*", en general, los participantes no tienen una opinión definida acerca del tratamiento que tienen los CSC en los manuales actuales de ELE. Lo que indica poca información sobre este tipo de materiales. Por consiguiente, es necesario observar si después del curso formativo estas creencias se han movilizadas.

En la categoría 3, "*creencias sobre CSC y documentos normativos*", los participantes muestran un desconocimiento generalizado de la normativa europea y de la necesidad e importancia de recurrir tanto al MCER como al PCIC para la enseñanza de los CSC. Afirman que no existen directrices claras para la enseñanza de la cultura y que su aprendizaje suele supeditarse al interés mostrado por los aprendices. Esta creencia negativa puede deberse, como afirman Alonso y Fernández (2019) y Faustino y Patiño (2021), a la falta de formación intercultural del profesorado.

Respecto a la categoría 4, se aprecia unanimidad en reconocer los CSC como parte de la CCI, una creencia positiva como punto de partida. Sin embargo, hay cierta contradicción respecto a la vinculación de los CSC con la competencia sociolingüística, negándose su relación con las competencias comunicativas señaladas en el MCER (2002) y el MCER-VC (2021).

6.2. Discusión de los resultados inferenciales

Los resultados inferenciales nos permiten dar respuesta al objetivo 2 y comprobar las hipótesis planteadas inicialmente. En general, los datos muestran que en los 11 indicadores considerados hay diferencias y modificaciones. El hecho de que los estudiantes hayan pasado por el curso formativo del máster ha variado sus creencias relacionadas con los CSC en las cuatro categorías analizadas. Sin embargo, estos cambios no han sido significativos en todos por igual.

Concretamente, se han producido cambios significativos en la categoría 1, "*CSC y práctica docente*", verificando la H1 en los siguientes indicadores. En primer lugar, los PFI han pasado de una visión difusa, sin distinción clara entre la cultura oficial y la popular, hacia la valoración de una enseñanza orientada a buscar un equilibrio entre ambos tipos de cultura. Un resultado que se inserta en la línea de los postulados de los modelos didácticos más consolidados sobre la enseñanza de la cultura en lenguas extranjeras que aboga por la consideración de la cultura legitimada y la cultura profunda (Miquel y Sanz, 2004; Barquero, 2020). En segundo lugar, los participantes distinguen con mayor rotundidad que la enseñanza de la cultura no puede estar supeditada solo al interés de los estudiantes, como una acción ocasional y esporádica, sino que es uno de los objetivos prioritarios relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural, tal como se indica en el MCER (2002; 2021) y el PCIC (2006). En tercer lugar, los estudiantes empiezan creyendo que los CSC se pueden enseñar independientemente de la gramática, el vocabulario y la pronunciación, pero después de la formación, tienen mayor conciencia sobre la importancia de la integración de la lengua y la cultura en la enseñanza. Una convicción que está en consonancia con los principios defendidos por diversos autores que reconocen la lengua y la cultura como entidades interdependientes (Kramsch y Zhu, 2016).

Las modificaciones significativas afectan también a las categorías 3 y 4, verificando la H1 en estos indicadores. Respecto a los "*CSC y documentos normativos*" (C3), se

evidencia un cambio significativo en las creencias que han evolucionado del desconocimiento y neutralidad en las opiniones hacia una visión más clara del inventario de saberes o contenidos socioculturales presentes tanto en el MCER (2002) como del PCIC (2006). En cuanto a la "relación CSC y CCI" (C4), aunque al iniciar el curso los estudiantes ya tenían conocimiento sobre la relación existente entre los CSC con la CCI, esta idea se ha consolidado significativamente. Además, los PFI han cambiado su perspectiva y reconocen que los CSC forman parte de la competencia sociolingüística, un aspecto ambiguo en el MCER (2002), recientemente esclarecido en el MCER-VC (2021).

En el resto de los indicadores de las categorías 1, 2 y 3 se producen cambios, pero no son significativos, por lo que verifican la H0 "Las creencias de los PFI sobre los CSC no cambian tras la finalización del curso formativo de Máster en ELE".

Respecto a los "CSC y la práctica docente" (C1), antes del curso formativo los estudiantes ya admitían que la enseñanza del CSC está prácticamente ausente a nivel de aula, esta creencia se ha mantenido por su íntima conexión con la praxis pedagógica en la enseñanza de lenguas. Diversos autores, entre ellos, Pacheco Franco (2020:169) afirman que "la cultura ocupa un papel muy secundario en la enseñanza de lenguas extranjeras". Se espera, por tanto, que los participantes demuestren en su actuación docente futura, coherencia entre sus creencias y su actuación pedagógica. Del mismo modo, antes de la intervención, los participantes afirmaban que la enseñanza de la cultura, generalmente, tiene en cuenta las diferencias culturales de los distintos países hispanohablantes, opinión que no ha variado sustantivamente tras el curso. Este resultado se opone a los hallazgos de Illescas (2016) quien encuentra en los manuales de ELE un planteamiento dispar de la cultura hispana con claro predominio de la cultura española respecto a la cultura latinoamericana.

En cuanto a los "CSC y materiales de ELE" (C2), los participantes se mostraron neutrales al inicio del curso y no tenían una opinión definida respecto al tratamiento de los CSC en los manuales de ELE. No discernían si los manuales actuales contienen menos estereotipos y si existe integración de los contenidos lingüísticos y culturales en este tipo de materiales. Después de la formación recibida, estas creencias han mejorado, pero no de manera significativa. Estos datos parecen indicar la constatación de las características poco evolucionadas de los manuales actuales respecto a la variable que nos ocupa. Un resultado asociado a la visión que ofrece Níkleva (2012) sobre los manuales de ELE, caracterizados por presentar una visión superficial de los CSC, muy apoyados en estereotipos, además de carecer de una integración real y efectiva de los contenidos lingüísticos con los culturales (Illescas, 2016; Pacheco, 2020).

Por último, en relación con los "CSC y los documentos normativos" (C3), antes de iniciar el curso, las opiniones que consideraban la necesidad de seguir solo las pautas de los manuales de ELE para la enseñanza de la cultura española e hispanoamericana, debido a su amplitud, estaban muy divididas. Al finalizar el curso, se constata que esta es una de las creencias más arraigadas. Aunque se han producido mejoras, no se evidencia el cambio esperado. Al parecer, los PFI prefieren seguir los modelos de los manuales ante la falta de funcionalidad de lo normativo.

7. CONCLUSIONES

Los contenidos socioculturales son fundamentales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Diversos modelos de la CCI subrayan la importancia de estos saberes, en tanto constituyen la base sobre la cual se desarrollan los demás componentes de la competencia comunicativa intercultural (Byram et al., 2002; Sercu, 2007; Dearnorff, 2015; Fantini, 2020). De ahí la necesidad de investigar las creencias de los profesores en formación inicial (PFI), ya que estas creencias influirán en su actuación pedagógica futura. Aunque muchas de estas creencias son resistentes al cambio, se pueden transformar mediante una formación intercultural adecuada.

El interés de este estudio se ha centrado en promover una mayor conciencia entre en los PFI sobre la selección y tratamiento de los CSC. Para ello, se han tomado como referencia, tanto los documentos normativos europeos como los fundamentos del enfoque intercultural. Con ello, se busca fomentar un uso reflexivo y crítico de los materiales de ELE y contribuir en la formación de docentes capaces de enriquecer el aprendizaje de la lengua y la cultura, potenciando así el desarrollo de la CCI de los estudiantes.

Respecto al primer objetivo de investigación, el diagnóstico de las creencias de los PFI sobre la enseñanza de los CSC, realizado antes del curso formativo, reveló limitaciones significativas. Las categorías con mayores necesidades formativas fueron las relacionadas con "CSC y documentos normativos" (C3), seguidas de "CSC y la práctica docente" (C1) y "CSC y materiales de ELE" (C2). En general, se observó un desconocimiento de la normativa europea y una concepción de la enseñanza de la cultura como algo ocasional y centrado en el interés de los estudiantes, con poca atención a las diferencias entre la cultura oficial y la cultura popular, además de desinformación sobre la integración lengua-cultura en las actividades de aula, y una visión poco definida sobre las características de los manuales actuales.

En cuanto al segundo objetivo, los resultados post-curso mostraron cambios significativos en las creencias sobre "CSC y la práctica docente" (C1), "CSC y los documentos normativos" (C3) y "CSC y CCI" (C4). El curso formativo parece haber generado una mayor conciencia sobre la importancia de la cultura oficial y la cultura profunda, así como un mejor entendimiento de la integración lengua-cultura y el papel del componente cultural en el desarrollo de la competencia intercultural. Además, se observó un incremento en el conocimiento de los saberes socioculturales presentes en los documentos oficiales y una consolidación respecto a la relación existente entre los CSC con la CCI y con la competencia sociolingüística.

Sin embargo, algunas creencias en las categorías 1 y 2 permanecieron prácticamente sin cambios significativos. El curso formativo parece no haber influido en las creencias de los PFI vinculadas con la presencia de los CSC a nivel de aula, con la enseñanza de la cultura profunda de los distintos países de habla hispana ni con el tratamiento de los CSC en los manuales de ELE. Una constatación que sugiere que estas creencias son especialmente resistentes al cambio. Por lo que será necesario centrar la atención en estos aspectos en las próximas ediciones del máster.

Si bien el objetivo de esta investigación está orientado a realizar un diagnóstico inicial de las variables estudiadas, reconocemos que una de sus limitaciones es la ausencia de herramientas complementarias, como entrevistas y grupos focales, que permitirían la triangulación de los datos. Estas metodologías cualitativas enriquecerían el análisis, mitigando los posibles sesgos de interpretación y fortaleciendo la validez de los resultados cuantitativos. También es importante interpretar los resultados de este estudio

con cautela, dado el tamaño de muestra, los cuales podrán contrastarse en próximos cursos del máster.

Como futuras líneas de investigación sería interesante analizar la relación entre las creencias de los docentes en activo y su práctica en el aula, para entender cómo impactan en la implementación de estos contenidos. También, se propone explorar las percepciones de los estudiantes de ELE sobre la inclusión de los CSC en su aprendizaje, lo que podría ofrecer una perspectiva valiosa respecto a la formación docente. Finalmente, esperamos que los aportes de esta investigación sirvan como fuente de información para la mejora de los programas de formación y actualización docentes, con especial énfasis en la formación inicial del profesorado de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. William Morrow.
- Alonso Belmonte, I., & Fernández Agüero, M. (2019). Enseñar la competencia intercultural. En Leyre Ruiz de Zarobe y Yolanda Ruiz de Zarobe, *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp.184-225), Octaedro-ELE.
- Arán, A., & Ríos Cepeda, V. L. (2023). Creencias sobre el aprendizaje del inglés de estudiantes normalistas del estado de Chihuahua. *Revista de lenguas para fines específicos*, 29, 51-73
- Areizaga Orube, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 157-170.
- Barquero Pipín, A. C. (2020). *Lengua, cultura, interculturalidad. El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. Universidad de Potsdam.
- Barrios Espinosa, M.E. (2015). Evolución de las creencias del profesorado en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. *Bordón, Revista de pedagogía*, 67 (2), 45-62.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Chen, G.M. (2005). A model of global communication competence. *China Media Research*, 1(1), 3-11. https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Deardorff, D. K. (2015). A 21st century imperative: Integrating intercultural competence in tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 3 (1), 137-147. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp137-147](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp137-147)
- Fantini, A. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative & International Education*, 15(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>
- Faustino Ruíz, C. C., & Patiño Rojas, D. M. (2021). Creencias de los profesores sobre la competencia comunicativa intercultural en un programa de lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana. *Actualidades Pedagógicas*, 1 (76), 9-39. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.1>

- Garrote Salazar, M., & Fernández Agüero, M. (2016). Intercultural Competence in Teaching: Defining the Intercultural Profile of Student Teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(4), 41-58
- Gil Molina, P. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. *Magister*, 26 (2), 67-74. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70020-9](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70020-9)
- Guillén Díaz, C., Calleja Largo, I., & Garrán Amtolínez, M.L. (2005). Los contenidos de cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera: exploración de la publicidad en la prensa escrita. *Porta Linguarum*, 3, 135-146. <http://hdl.handle.net/10481/29126>
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, 67-79. <http://hdl.handle.net/10481/53924>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram, y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 23-37). Edinumen.
- Kramsch, C., & Zhu, H. (2016). Language, culture and language teaching. En G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 38-50). Routledge. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/15690/>
- Madinabeitia Manso, S. (2023). Creencias del profesorado de español como lengua extranjera en formación sobre la evaluación. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (RNAEL), 17 (35),1-22. <https://doi.org/10.26378/rnlael1735548>
- Maiz Ugarte, D. M. (2015). Didáctica de los contenidos socioculturales en la enseñanza de ELE. *Signos ELE*. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3295>
- Martínez Agudo, J. D. (2005) Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 219-234.
- Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *redELE, Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-13.
- Níkleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en los manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 25, 165-187. URI: <http://hdl.handle.net/10481/27966>
- Pacheco Franco, M. (2020). La enseñanza de la cultura mediante el aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras. *Analecta Malacitana. Revista de la sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 41, 163-187. <https://doi.org/10.24310/analecta.v41i.13060>
- Piquer, M. V. & Sacchi, F. A. (2018). El rol de la cultura en la clase de inglés: Creencias de docentes y estudiantes. *Abordajes. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6 (12), 627-638. <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/712/626>
- Pizarro Carmona, M. (2010). Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12(15), 27-38. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2010.12.15.221>
- Ramos Méndez, C. (2010). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Marco ELE*, 10, 105-116.
- Sercu, L. (2007). Foreign Language teachers and the implementation of intercultural education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 87-105. <https://doi.org/10.1080/02619760500040389>
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709318>

- Villegas-Paredes, G. (2020). El articueto y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: Propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo*, 32, 299-330. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.299>
- Villegas-Paredes, G., Canto Gutiérrez, S., & Rodríguez Moranta, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en educación superior. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, IV, 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>