
*Estudios de
lingüística inglesa aplicada*

elia

LA INTERCULTURALIDAD EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS DE LA E.S.O. BILINGÜE EN SEVILLA, ESPAÑA

Jorge Sánchez-Torres

Universidad de Sevilla, España

jorge.sancheztorres@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2014.i14.04>

La enseñanza de un idioma no puede separarse de la enseñanza de su(s) cultura(s) debido a que, como apuntan Grève y Van Passel (1971: 173), “la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad” y “el dominio de una lengua implica un conocimiento del uso social de la lengua y de su funcionamiento en las situaciones comunicativas diarias” (Gimeno Menéndez, 1997: 297). Sin embargo, los intentos de que el alumnado alcance conocimientos culturales apropiados para desenvolverse en interacciones con hablantes de otra lengua y cultura o, expresado con una terminología más reciente, de que adquiera una competencia interactiva intercultural para tal fin no están dando los frutos esperados debido al trato que se le da a la cultura, en términos de cantidad, calidad e importancia; el objetivo de este artículo es resumir un aspecto concreto de una investigación sobre la implementación y uso del auxiliar de conversación en el aula de inglés como lengua extranjera de centros bilingües español/inglés de Sevilla.

Además de mostrar los resultados obtenidos en esta investigación en cuanto al trato de la cultura, se pretende contrastar estos resultados

con los de estudios previos que resaltan carencias y ofrecen consejos y recomendaciones de mejora para, con esta comparación, validar, fortalecer e insistir en la puesta en marcha de estas y otras sugerencias.

Palabras clave: *educación bilingüe, auxiliar de conversación, cultura, interculturalidad, competencia interactiva intercultural*

The teaching of a language cannot be separated from the teaching of its culture(s) due to the fact that, as Grève and Van Passel (1971: 173) point out, “the language essentially represents one of the main aspects of the culture of a community” and “the mastery of a language implies the knowledge of the language’s social usage and its functioning in everyday communicative situations” (Gimeno Menéndez, 1997: 297). However, the attempts to make the students reach appropriate cultural knowledge to function in interactions with speakers of another language and culture or, expressed through a more recent terminology, to acquire an intercultural interactive competence for the purpose are not showing the expected results because of the treatment culture receives in terms of quantity, quality and importance; the objective of this article is to summarize a specific aspect of a recent research related to the implementation and use of language assistants in the English as a foreign language classroom of Spanish/English bilingual schools of Seville. Apart from showing the results of this research regarding the treatment of culture, these results will be compared with those of other previous studies that highlight shortcomings and offer advice and recommendations for improvement in order to validate, reinforce and insist on the implementation of these and other suggestions.

Keywords: *bilingual education, language assistant, culture, interculturality, intercultural communicative competence.*

1. Introducción

La búsqueda de una forma más eficaz de enseñar otra lengua ha llevado a las aulas nuevas experiencias con métodos y enfoques innovadores y, mientras se avanza en los distintos campos de las humanidades, sigue

surgiendo nueva metodología. Aunque recientemente ha aumentado en el campo de la enseñanza de lenguas el uso de las nuevas tecnologías y la incorporación de aspectos relacionados con las inteligencias múltiples, la programación neurolingüística, la enseñanza basada en tareas o contenidos curriculares y la interculturalidad, por motivos políticos, socioeconómicos y / o, más importante aún, por motivos relacionados con la formación recibida por el profesorado, como se verá y avalarán otros estudios, no han llegado a todas las aulas.

La Unión Europea, fundada en el lema “unidad en la diversidad”, lingüística y cultural, y el Consejo de Europa, para evitar irregularidades en su territorio y fomentar la igualdad, el bienestar general y el entendimiento entre naciones, crearon una política educativa sobre las lenguas con el objetivo no solo de preservar la herencia lingüística y cultural de Europa sino, además, de promover un multilingüismo y multiculturalismo que (a) genere una conciencia lingüística y cultural y (b) favorezca el diálogo intercultural. Sin embargo, esta política educativa no ha sido interpretada de la misma forma o con la misma fuerza e importancia en toda Europa.

Por estas razones, es importante que se investiguen distintos aspectos de esta política lingüística que intenta unir a toda Europa en una sola unidad. Así, en este trabajo se pretende revisar los conceptos de cultura e interculturalidad, el posicionamiento de Europa a este respecto, el auge de la educación bilingüe en distintas regiones europeas –prestando especial atención a España y Andalucía– y analizar varios estudios que enfatizan las formas de enseñar o presentar la cultura, de ayudar a adquirir una competencia interactiva intercultural para poder, junto con los resultados obtenidos en la investigación que se ha llevado a cabo, validar, fortalecer e insistir en la puesta en marcha de una serie de consejos y recomendaciones de mejora.

2. Cultura e interculturalidad

Spencer-Oatey y Franklin (2009: 14-15) explican lo notoriamente difícil que resulta encontrar una definición adecuada de “cultura” después de un

siglo de intentos. Sin embargo, Peterson (2004) ofrece una distinción que puede ayudar a comprender este concepto, aunque esta distinción, dentro del campo de la enseñanza de lenguas, es previa a 2004. Peterson (2004: 25) distingue cultura con mayúscula (*big C culture*) de cultura con minúscula (*little c culture*) e incluye dentro de la cultura con mayúscula aspectos como la literatura, la música clásica, la arquitectura, la historia y las figuras históricas, la geografía, los valores, actitudes o creencias principales, las normas sociales, los fundamentos legales, los supuestos y los procesos cognitivos (si bien otros autores toman estos aspectos resaltados en cursiva como ejemplos de cultura con minúscula) mientras que dentro de la cultura con minúscula estarían aspectos como la forma de pensar y comportarse, las tradiciones, prácticas y costumbres comunes, los temas populares, las opiniones, los puntos de vista, las preferencias o gustos, el conocimiento trivial o de hechos, los gestos, la postura corporal, el uso del espacio, la forma o el estilo de vestir, la comida, las aficiones, la música y el arte.

En cuanto al término “interculturalidad”, Spencer-Oatey y Franklin (2009) explican que el término se podría referir a “toda interacción / comunicación entre miembros de dos grupos sociales / culturales”, por lo cual, “virtualmente toda interacción / comunicación sería, entonces, definida como intercultural” (p. 3). Estos autores exploran las diferentes formas en las que grupos culturales se diferencian (los valores, la orientación hacia la vida, etc.) y aclaran que estos elementos proveen al ser humano de un sistema de referencia y orientación que guía su comportamiento. Con esta exploración y aclaración hacen referencia a la competencia interactiva intercultural (“*intercultural interaction competence*”, *ICIC*) que definen como “la capacidad no sólo de comunicarse (de forma verbal o no verbal) y comportarse de forma eficaz y apropiada con las personas de otros grupos culturales sino también de gestionar las demandas psicológicas y los resultados dinámicos producidos por tales intercambios” (p. 51). Por su parte, Wintergerst y McVeigh (2011: 9) explican que conocer la propia cultura y la de otros ayuda a adquirir una competencia intercultural que definen como “habilidades, conocimiento, actitudes y conciencia cultural que se necesita para interactuar, con éxito, con alguien de otra cultura”.

En la mayoría de los casos de interacción intercultural “ambos interlocutores tienen diferentes identidades sociales y, con ello, una forma de interacción diferente a la que tendrían hablando la misma lengua con alguien de su propio país” (Byram, 1997: 32). Por ello, los lingüistas aplicados han sugerido que el ‘usuario competente de lengua’ es aquel con “la adaptabilidad para seleccionar esas formas de precisión y esas formas apropiadas que son exigidas en un contexto de uso social determinado” (Kramsch, 1998: 27) y el ‘producto deseable’ es “un aprendiz con la habilidad de ver y manejar [i] las relaciones entre los que pertenecen a su cultura, [ii] sus propias creencias culturales, comportamientos y significados, como si fueran expresados en una lengua extranjera, y [iii] las relaciones y creencias culturales de sus interlocutores, expresadas en la misma lengua –o incluso en una combinación de lenguas– que puede, o no, ser la lengua materna de los interlocutores” (Byram, 1997: 12).

Investigadores de la lingüística aplicada y especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras han realizado numerosas investigaciones sobre los componentes de la competencia interactiva intercultural enfocándose en la comunicación problemática. El marco de conceptualización de Byram (1997: 48) modifica algunos conceptos de Van Ek (1986) para dar más peso al “descubrimiento”, la “interpretación” y el “establecimiento de una relación”, a los que otorga una importancia crucial para hablantes interculturales, y sugiere que facilitar esta competencia implica el desarrollo de (i) actitudes de curiosidad y apertura; (ii) conocimiento de grupos sociales, sus productos, prácticas y procesos generales de interacción social e individual; (iii) habilidades para interpretar productos de otra cultura con el fin de explicarlos y relacionarlos con productos de la propia cultura; (iv) habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y prácticas culturales y para manejar el conocimiento, las actitudes y las destrezas según las limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real y (v) habilidad para evaluar de forma crítica las prácticas y los productos de la propia cultura y país y la de otros.

El modelo de Byram –localizado firmemente en los contextos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras– influyó la forma de

pensar del equipo del Proyecto INCA cuyo objetivo práctico era desarrollar un marco de conceptualización válido sobre la competencia intercultural así como instrumentos robustos de evaluación de esta (presente en Prechtl y Davidson Lund, 2007: 472) tratando aspectos como la tolerancia a la ambigüedad, la flexibilidad de comportamiento, el respeto por los otros, el descubrimiento de conocimiento, la conciencia comunicativa y la empatía. Según Spencer-Oatey y Franklin (2009: 69), el equipo del Proyecto INCA intentó hacer operativo cada uno de los componentes del marco de conceptualización con frases descriptivas del tipo “el estudiante puede”, tan comúnmente usadas en la evaluación de lengua extranjera. Con ello se abría el camino para desarrollar la competencia interactiva intercultural, siguiendo a Spencer-Oatey y Franklin (2009: 199-200), como resultado de una actividad pedagógica o de una relación entre la personalidad, la educación (*upbringing*), la socialización (incluyendo la educación escolar) y, en una etapa posterior, las experiencias de la vida. Además, este desarrollo, afirman Spencer-Oatey y Franklin (2009: 201), conduce a un cambio en las personas que les habilita para conocer, hacer o sentir algo que antes no conocían, hacían o sentían o que experimentaban a menor escala. En definitiva, es un cambio hacia una interacción intercultural más eficaz y más apropiada a través de cambios en componentes cognitivos (conocimiento), de comportamiento (habilidades) y afectivos (actitudes) de la competencia interactiva intercultural.

Tobin y Abelló-Contesse (2013: 204-205) también comentan una serie de etapas que el alumno debe atravesar para adquirir una competencia intercultural: la negación, la defensa, la minimización, la aceptación, la adaptación y la integración. Además, comentan que los estudiantes progresan a través de estas etapas al encontrarse e interactuar con la diferencia cultural y se mueven de las 3 primeras etapas, “etnocéntricas”, a las siguientes, “etnorelativas”, en el proceso de sensibilización mientras adquieren más competencia intercultural y tienen la oportunidad de interactuar con la diferencia cultural. Afirman que son muchos los investigadores y educadores que creen que el profesor de lengua extranjera o segunda lengua puede jugar un papel central como guía de los estudiantes a través de las etapas de la competencia intercultural. Tanto es así, que la

competencia interactiva intercultural se ha convertido recientemente en un objetivo educativo en el mundo occidental para contribuir al bienestar social facilitando una política multicultural, mejorando la integración de minorías étnicas y apoyando la cohesión social.

Aunque normalmente el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural no tiene un lugar específico en el currículo educativo, la clase de lengua extranjera parece ser un lugar especialmente apropiado para desarrollarla, pero un estudio sobre lenguas y culturas (Comisión Europea, 2007) revela que hay grandes diferencias entre los 12 países estudiados y que el currículo nacional presta más atención al desarrollo de competencias lingüísticas y habilidades comunicativas que a competencias (inter) culturales. Además, los resultados del estudio fueron sorprendentes no sólo por el dominio de técnicas tradicionales de “tiza y charla” sino también por la baja frecuencia de uso de técnicas interculturales como diálogos transculturales e inmersión, visitas a escuelas en el extranjero e intercambios, incidentes críticos, entrenamiento en contraste de culturas, asimilador de cultura o sensibilizador intercultural y áreas de estudio (técnicas interculturales en Spencer-Oatey y Franklin, 2009: 232).

Otros estudios, como el de Bandura y Sercu (2005), descubrieron la poca prioridad que se daba a los valores y las creencias –esencial para la comprensión de las diferencias culturales– y revelaron (i) los problemas a los que se enfrentaban los profesores de lenguas (falta de tiempo, de materiales adecuados y de guías específicas para el desarrollo de la competencia interactiva intercultural en contextos educativos) y (ii) sus necesidades de (adaptado de LACE, 2007, por Spencer-Oatey y Franklin, 2009: 236) programas de intercambio, talleres, ejemplos de ejercicios, más cursos de formación, seminarios y foros en línea para el intercambio de ideas. Abelló-Contesse (2013) también señala algunos de los retos de la enseñanza de cultural en el aula de lengua extranjera (el contenido intercultural / sociocultural se considera relevante, pero no esencial; la enseñanza de la cultura no se realiza de forma consistente o con éxito (Byram y Morgan, 1994); se ve como una actividad adicional con poca o ninguna conexión con otro aprendizaje o ninguna coherencia interna

sobre su relación con la cultura L1 o L2 de los estudiantes y la tendencia a confiar en los libros de texto que, por otra parte, pueden excluir la cultura o centrarse en temas seleccionados o basados en hechos) y menciona a Omaggio-Harley (1993) quien identifica 4 enfoques superficiales hacia la cultura: (1) el enfoque de las 4 F (folclore, festivales, ferias y comida (food)); (2) el enfoque “Frankenstein” (por ejemplo presentando un taco aquí y un bailar flamenco allí); (3) el enfoque “by-the-way” (anécdotas de viaje o miniconferencias para ilustrar contrastes agudos entre culturas) y (4) el enfoque “guía turístico” (lugares históricos, monumentos o centros urbanos principales).

Otros estudios, como el de Caparrós (2010: 42) en Andalucía, y trabajos, como el realizado por Abelló-Contesse, López Jiménez y Sánchez-Torres (2013), hacen referencia, respectivamente, a la falta de “formación intercultural [de los profesores] para poder afrontar de una manera más completa una lección en un idioma extranjero, así como ofrecer a los alumnos y alumnas propuestas que hagan la clase más apetecible” y a la necesidad de “cambiar la forma en la que se trata la cultura en el aula, para intentar que otros profesores adopten un enfoque intercultural que haga de [los] alumnos, un poco más, ciudadanos de mundo.”

3. Europa, España y los programas bilingües en las Comunidades Autónomas

A principios de la década de los años 90 del pasado siglo XX, instituciones europeas proclaman un cambio en la educación en general y en la enseñanza de lenguas en particular. El enfoque europeo actualmente representado por “AICLE” (Aprendizaje integrado de contenido curricular y lengua extranjera) comienza a tomar forma hacia finales de los 90, aunque ya se estaba probando, en forma de acuerdos específicos, con anterioridad. Tal ha sido la expansión y utilización de este enfoque que algunos autores afirman que, dentro de la UE, el enfoque AICLE se ha convertido en sinónimo de educación bilingüe (Dafouz y Guerrini, 2009: 4).

En los enfoques AICLE, definido como “el enfoque educativo de doble orientación en el que una lengua adicional se utiliza para el aprendizaje y la enseñanza de contenido y lengua” (Marsh y Langé, 2000: 2), la enseñanza de ciertas asignaturas de contenido son impartidas, en su totalidad o parcialmente, a través del medio de una segunda lengua o lengua extranjera que es la lengua meta y que difiere de la primera lengua / lengua materna de los alumnos, profesores o de la lengua usada en el resto del currículo escolar. Pérez Vidal (2009: 3) enfatiza la idea de que este enfoque europeo se ha valido de investigaciones llevadas a cabo en EE.UU. y Canadá y se ha beneficiado del aprendizaje previo sobre metodología, en particular, la relacionada con la necesidad de prestar atención a la comunicación y al “énfasis en la forma lingüística” en la clase AICLE. En la misma línea, Casal (2010: 136-137) menciona que el enfoque AICLE proviene de 3 fuentes principales: (i) los programas de inmersión estadounidenses y canadienses que utilizan la enseñanza basada en contenidos (*content-based instruction*), (ii) el movimiento *language across the curriculum* de países anglosajones, en el cual la lengua se utiliza como instrumento vehicular y no como asignatura independiente y (iii) los enfoques denominados Lenguas para fines específicos que unen lengua y contenido relacionado con los grupos profesionales a los que van dirigidos (empresarios, médicos, abogados, etc.).

Como señalan Pérez Cañado, Almagro, Casas y Rascón (2011: 14), lo que distingue el enfoque AICLE de otras iniciativas de educación bilingüe es “su integración pedagógica planificada y contextualizada de contenido, cognición, comunicación y cultura en la práctica de la enseñanza y aprendizaje” (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 6). Según Pérez Cañado y sus colegas (2011: 14), “es lo que Coyle (2002, 2007) denomina ‘la estructura de las 4 C’: contenido (la asignatura), comunicación (el aprendizaje y el uso del lenguaje), cognición (los procesos de aprendizaje y pensamiento) y cultura (comprensión intercultural y ciudadanía global).”



Adaptado de la estructura de las 4 C para CLIL / AICLE de Coyle (2007: 551).

Aunque los programas AICLE de finales de los 90 o los proyectos bilingües Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) / *British Council* iniciados en 1996 han proliferado en distintas comunidades de España, el grado y las características de su implementación varía enormemente de una región española a otra debido a que, desde la Constitución de 1978, las diferentes comunidades autónomas tienen poder político y administrativo y se ha otorgado un estatus oficial a lenguas regionales en las comunidades bilingües: Islas Baleares, País Vasco, Cataluña, Galicia, Navarra y Valencia (Frigols, 2008). Así, en el ámbito lingüístico, desde 1978, las distintas comunidades autónomas han llevado a cabo iniciativas que les han permitido crear sus propias políticas lingüísticas.

En Andalucía, –pionera en materia lingüística al fortalecer el papel de las lenguas extranjeras con medidas como (i) su participación en 1987 en el Programa “*Langues Vivantes*” del Consejo de Europa, (ii) la anticipación de la enseñanza de la lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación infantil y primer ciclo de Educación primaria (Orden de 8 de febrero de 2000) y (iii) las experiencias previas sobre secciones bilingües español/francés (década de los 90 del s. XX, Protocolo de colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa) y español/alemán (principios del s. XXI, Protocolo de colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, el Cónsul General de la

República Federal Alemana y el Director del Goethe-Institut de Alemania en Madrid)–, el Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005 aprueba el *Plan de Fomento del Plurilingüismo* (PFP) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Según el Acuerdo de 22 de marzo de 2005 (Junta de Andalucía, 2005: 19-21), los objetivos generales del PFP son, entre otros, (i) “dotar [a la población andaluza] de competencias plurilingües y pluriculturales”; (ii) “alcanzar la competencia plurilingüe y pluricultural” del alumnado; (iii) “llevar a cabo el diseño de nuevos currículos [de carácter integrado] en el ámbito lingüístico”, y (iv) abrir “una línea de investigación para la experimentación e implementación del PEL en todo el ámbito educativo”. Como se puede observar, y como consta en el citado acuerdo, el PFP “está dirigido tanto al alumnado como al profesorado y a la sociedad andaluza en su conjunto y, desde este punto de vista, tiene un carácter globalizador” (p. 21) y la interculturalidad se define como “una verdadera interrelación de los elementos culturales de diversa procedencia que permeabilicen a los diferentes grupos sociales y a los individuos que los componen” (p. 30). Esta, se afirma, al ser extendida, a través de la educación intercultural, llega a “todos los estudiantes como el medio más eficaz de inculcar a la población el respeto hacia las personas procedentes de culturas distintas” (p. 30).

Para su desarrollo, el PFP nace con una serie de medidas como, entre otras, la “ampliación del número de horas dedicadas al estudio de las lenguas en el currículo escolar”, el “establecimiento de una red de 400 Centros Bilingües en los que se usará la L2 en la enseñanza de diversas áreas y materias del currículo” o la “anticipación de la primera lengua extranjera en Educación infantil y Primer ciclo de Educación primaria”. Estas medidas están relacionadas con una serie de programas específicos que se ponen en marcha al mismo tiempo: (i) “Centros Bilingües”, (ii) “Escuelas Oficiales de Idiomas”, (iii) “Plurilingüismo y Profesorado”, (iv) “Plurilingüismo y Sociedad” y (v) “Plurilingüismo e Interculturalidad”.

Con el programa “Centros Bilingües” se crean colegios e institutos que siguen el “nuevo” enfoque AICLE y tienden a la pluralidad lingüística

y cultural promocionando “la diversidad lingüística”, promoviendo “el desarrollo de la comprensión mutua [a través de la comunicación intercultural y la aceptación de las diferencias culturales]” y fomentando “la idea de una ciudadanía democrática que reconozca la diferencia y aspire a la igualdad”. Es más, desde el punto de vista cultural (Junta de Andalucía, 2005: 22), “el alumnado de los Centros Bilingües entrará en contacto con otras realidades a una edad temprana y podrá establecer muy pronto comparaciones con su propio entorno, despertándose así su interés por conocer otras culturas diferentes con distintas creencias, costumbres, instituciones y técnicas” [para fomentar] “la libertad, la tolerancia, la solidaridad y el respeto al pluralismo como valores fundamentales de la Educación” [y preparar] “a la futura ciudadanía europea a conformar una sociedad democrática, plural y moderna, libre de prejuicios y estereotipos”.

Al igual que ocurre con el PFP, y como consta en el acuerdo del 22 de marzo de 2005 (Junta de Andalucía, 2005: 25), se crea una serie de medidas o acciones vinculadas al Programa “Centros Bilingües” entre las que destaca, como medida estrella, la acción 17: “incorporación de auxiliares de conversación a los Centros Bilingües”. Estos auxiliares deben cumplir una serie de funciones (*Guía informativa para los centros*, Junta de Andalucía, 2011: 57-58): “a) lingüístico y sociolingüístico: los auxiliares son modelos de corrección en la L2 [...]; b) didáctico: los auxiliares deben coordinarse con el profesorado para planificar actividades, elaborar materiales o buscar recursos; c) intercultural: los auxiliares pueden acercar la cultura y la sociedad de su país [...] a través de presentaciones de temas actuales, materiales auténticos o contactos con centros educativos de las sociedades que representan y d) lúdico: los auxiliares suponen una gran motivación para el alumnado porque representan juventud, novedad, exotismo, etc., pudiéndose aprovechar esta circunstancia para que colaboren en actividades complementarias y extracurriculares si lo desean.”

4. Estudio empírico, metodología y procedimientos

Como ya se ha mencionado, el objetivo de este artículo es resumir un aspecto concreto de una investigación reciente que estudia cuestiones

relacionadas con la implementación y uso del auxiliar de conversación en el aula de inglés como lengua extranjera de centros bilingües español/inglés de Sevilla en distintos niveles educativos de la enseñanza secundaria obligatoria. En concreto, en este trabajo se presentan aspectos relacionados con la presencia o ausencia de temas y actividades culturales y / o interculturales en el aula de inglés de estos centros para corroborar o rechazar los resultados que otros estudios han obtenido a este respecto.

4.1. Contexto e informantes

El estudio empírico de tipo cualitativo-etnográfico longitudinal de casos múltiple del que se extraen los resultados sobre temas y actividades (inter)culturales tiene lugar en la clase de inglés de la “sección bilingüe” de Centros Bilingües que se encuentran dentro de la educación secundaria obligatoria (ESO) del sistema educativo público andaluz. Específicamente, se centra en 3 niveles de ESO bilingüe, el 2º, 3^{er} y 4º curso de centros que se encuentran, respectivamente, en su 3^{er}, 4º y 5º año de implantación bilingüe. Con ello, el estudio cuenta con 5 centros bilingües similares, en cuanto a edad de los estudiantes y nivel educativo, en cada subcontexto, es decir, 15 clases de inglés como lengua extranjera de la provincia de Sevilla.

Los participantes son 15 auxiliares con los respectivos profesores-coordinadores con los que trabajan. De esta forma, el estudio cuenta con 3 grupos etnográficos: (i) 15 auxiliares, (ii) 15 profesores-coordinadores y (iii) 15 parejas auxiliar-profesor en 15 escenarios naturales distintos, es decir, en 15 aulas de clase de inglés de la “sección bilingüe” de 15 Centros Bilingües distintos. Además, durante el transcurso de las entrevistas surgió la necesidad, para contrastar y obtener nueva información, de contactar y entrevistar a representantes de los Centros del Profesorado (CEP) de Sevilla, a la persona responsable del PFP de Sevilla y al Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales (PEI) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Con ello, 5 nuevos informantes formaban parte del estudio: 3 asesores de secundaria de 3 de los 6 CEP de Sevilla, la persona responsable del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de PEI.

4.2. Herramientas de recolección de datos

El trabajo empírico del que se extraen los resultados que se presentan en este artículo emplea las siguientes herramientas de recolección de datos (2011-2012): (1) entrevista personal inicial semiestructurada con auxiliares y con los profesores-coordinadores con los que trabajan; (2) observación individual no participativa de la clase de inglés de la sección bilingüe de los centros bilingües español/inglés que participan en el estudio y una breve entrevista individual posterior con el auxiliar y el profesor-coordinador observado; (3) entrevista personal final semiestructurada con los auxiliares y profesores-coordinadores; (4) entrevista grupal con varios de los auxiliares (*focus group*) y (5) entrevista personal semiestructurada con los 3 representantes de los CEP, con la persona responsable del PFP de Sevilla y con el Jefe de Servicio de PEI.

5. Análisis de datos e identificación de resultados

El análisis de datos comienza con una codificación abierta en la que se identifican los temas emergentes surgidos de los datos de un preestudio que se realiza y de las entrevistas iniciales. A esta codificación abierta le sigue una primera codificación axial –examen holístico de las categorías identificadas a través de una comparación y combinación de categorías para determinar cómo están relacionadas entre sí– que facilita la obtención de una idea más amplia y una nueva comprensión del fenómeno con el fin de construir un modelo conceptual así como ayudar en la creación del guión de la entrevista final. Posteriormente se realiza una segunda codificación axial en la que los datos obtenidos en las entrevistas iniciales y en las observaciones –contrastados ambos grupos de datos en la entrevista final– son comparados y contrastados, de nuevo, con los datos obtenidos en la entrevista final, en la entrevista grupal y en la entrevista a los asesores de los CEP, a la persona responsable del PFP en Sevilla y al Jefe de Servicio de PEI. Es decir, se realiza un examen cruzado de datos (triangulación) y una comparativa de los mismos con el objetivo de interpretar los

datos obtenidos (a) de todos los participantes en el estudio y (b) de las observaciones de clase para identificar los resultados sobre las distintas preguntas e hipótesis de investigación.

El análisis de toda la información obtenida a través de las distintas herramientas de recolección de datos ofrece los siguientes resultados en cuanto a aspectos relacionados con temas y actividades culturales y / o interculturales, otras funciones del auxiliar y los objetivos generales del PFP:

- observación de clases:
 - temas y actividades culturales y / o interculturales:
 - según lo observado, cuando se presenta un tema sociocultural, este se utiliza como contexto para realizar una actividad manipulativa y mecánica, en la etapa de práctica, o productiva e interactiva, en la etapa de producción, aunque al auxiliar solo se le aprecia un claro rol de “embajador cultural” en la etapa producción y en la etapa de cierre, si bien este es un rol secundario y escaso pues solo se da en 4 de las 15 actividades en las que tiene un rol activo en la etapa de producción, 27%, y en 1 de las 7 en las que existe un cierre de la lección, 14%;
 - en 9 de las 15 observaciones (60%) se lleva a cabo la función cultural y / o intercultural del auxiliar. Como se muestra en la siguiente tabla, en algunas clases se tratan aspectos culturales en forma de temas, actividades, interacciones o comunicaciones, pero esto no implica que, posteriormente, el auxiliar o el profesor-coordinador le dé un enfoque intercultural. Por esta razón, la función cultural y / o intercultural del auxiliar sigue alguno, o más de uno, de los siguientes formatos:
 - hay presencia de temas o actividades culturales (7/15, 47%) en las que el auxiliar participa con toda la clase (5/15, 33%) o en las que todos participan (2/15, 13%),

- hay presencia de interacción y / o comunicación cultural (7/15, 47%) en la que todos participan (5/15, 33%) o el auxiliar participa con toda la clase (2/15, 13%),
- hay presencia de una actividad intercultural (1/15, 7%) en la que sólo el profesor participa con los estudiantes y
- hay presencia de interacción y / o comunicación intercultural (3/15, 20%), aunque en una ocasión todos participan, en otra ocasión el profesor-coordinador y el auxiliar, por separado, interactúan con los estudiantes sobre el tema en concreto relacionado con su cultura y en otra ocasión sólo el auxiliar interactúa con los estudiantes sobre la presencia del tema en concreto en la cultura de ambos.

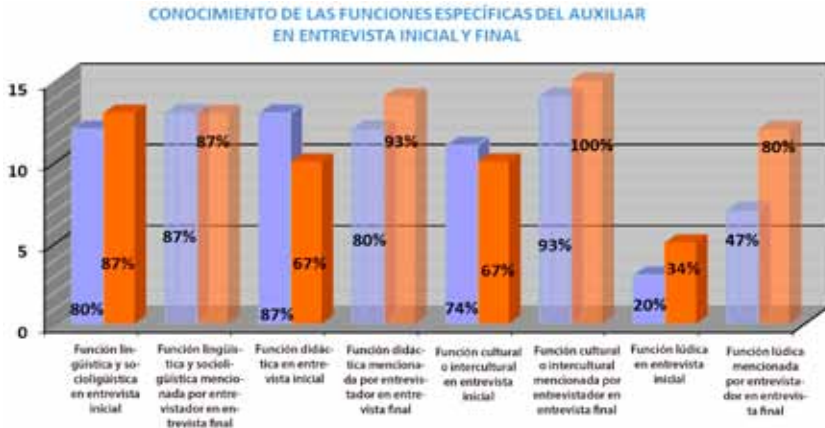
Equipo	Función (inter)cultural del auxiliar			
	Tema / actividad cultural	Comunicación / interacción cultural	Tema / actividad intercultural	Comunicación / interacción intercultural
E.2	Tema cultural (Tecnolog.) entre Aux > TC, Ss, S y Prof (menos)	Interacción cultural (Tecnología) entre Aux > TC, Ss, S y Prof (menos)		
E.3	Tema cultural (Clima y Desastres) Aux > TC			Interacción intercult.: Aux > TC (EEUU) y Prof > TC (España) por separado
E.4		Interacción cultural (Biografías) Aux > TC, Ss, S y Prof > TC, Ss, S	Act. intercult.: Prof > Ss (por separado, propia biografía de Ss)	
E.5	Tema y act. cult. (St. Valentín) Aux > TC			
E.8	Tema cultural (Sin Hogar en EEUU) Aux > TC, Prof.	Comunicación y poca interacción cult. (Sin Hogar en EEUU) Aux > TC, Prof		

E.10	Tema. cultural (St. Valentín) Aux > TC, S	Comunic. cultural (St. Valentín) Aux> TC y Prof>TC		
E.11	Tema cult. (Gap Year) Aux>TC, Ss	Comunic. cult. (Gap Year) Aux>TC, Ss		
E.12		Comunicación cultural (Katrina y New Orleans) Aux > TC, Ss	Interac. interc. (Katrina y New Or.) Aux > Ss (EEUU) y Prof. > Aux, Ss	
E.14	Tema cult. (Comida rápida y Vida Sana) entre Aux > TC	Interac. cult. (Comida rápida y Vida Sana): Aux > TC (poca intervención Prof)	Interacción intercult. Aux > TC (EEUU) y TC > Aux (Europa)	

Abreviaturas: Aux = auxiliar; Prof = profesor; S = estudiante; Ss = grupo de estudiantes; TC = toda la clase

- análisis y contraste de entrevistas:
 - las funciones del auxiliar:
 - el *conocimiento de las funciones específicas del auxiliar* mejora ligeramente a lo largo de la experiencia, aunque no tanto como se debería esperar debido a que en la entrevista final, cuando el entrevistador las menciona, menos de la mitad de los auxiliares y sólo el 73% de los profesores-coordinadores reconoce las cuatro funciones principales del auxiliar. Algunos auxiliares indican que esta información proviene del cursillo inicial de orientación de la Junta de Andalucía y / o de las reuniones semanales, aunque el 27% de los auxiliares señala que era información implícita y no específica que aprendieron más tarde o asistiendo a las clases. El 40% de los profesores-coordinadores señala que no ha comunicado estas funciones al auxiliar porque ellos mismos no la han recibido, el auxiliar la recibe en el cursillo inicial de orientación o porque es tarea del coordinador. El 60% de los auxiliares, en la entrevista final, señala que la información sobre alguna, y en algunos casos más de una, función fue poco específica. Por su parte, el 33% de los

profesores-coordinadores señala que se trata de una información muy vaga y poco específica, a la que hay que dar forma, y que varía con frecuencia;



- algo más de la mitad de los auxiliares (60%) asegura que tiene en cuenta todas sus funciones cuando planifica, pero que la función cultural, en ocasiones, no se lleva a cabo en las áreas no lingüísticas (ANL) y depende del contexto. Por su parte, algo más de la mitad de los profesores-coordinadores (60%) explica que se consideran todas las funciones del auxiliar cuando se planifica, si bien, en ocasiones, la función cultural y / o la lúdica quedan en un segundo plano;
- la opinión subjetiva de auxiliares y profesores-coordinadores, en la entrevista final, cuando el entrevistador menciona todos los aspectos que conlleva la función cultural revela que sí se cumple esta función pues los auxiliares traen al aula su cultura, pero se insiste en que todo lo relacionado con la cultura únicamente ocurre en las clases de inglés. Además, el 80% de los auxiliares y el 53% de los profesores-coordinadores cree que, en el futuro, el auxiliar sería más útil en la clase de inglés porque las clases de ANL “dependen del contenido específico y del libro de texto”,

son “menos comunicativas e interactivas”, ofrecen “menos o nada de contenidos culturales o socioculturales” y enfatizan “más vocabulario y lectura” mientras que en las clases de inglés hay mayor presencia de actividades culturales y de actualidad, interacciones / diálogos, juegos de rol y actividades sobre gramática mientras que, en las clases de ANL, las actividades están relacionadas con el contenido específico de la asignatura y el vocabulario;

- las funciones que los auxiliares deben desempeñar están presentes en la normativa y en las *Guías para Centros Bilingües* publicadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y no han cambiado. Sin embargo, el conocimiento de las funciones de los auxiliares, por ellos mismos y por los profesores, no es el que se esperaría;
 - en la entrevista grupal, en relación a aspectos sociales y culturales, los participantes informan de que en sus clases de inglés hay presencia del enfoque intercultural, pero que no ocurre de forma natural y depende de la época del año (Navidad, día de Acción de Gracias, San Valentín, etc.) mientras que en las clases de contenido, como Matemáticas o Tecnología, informan, “no hay espacio para temas culturales”;
- los objetivos generales del PFP:
- el *conocimiento de los objetivos generales del PFP* no es el esperado porque (i) los auxiliares, en la entrevista inicial, no recuerdan estos objetivos u ofrecen respuestas muy generales mientras que en la entrevista final, cuando el entrevistador los menciona, no todos los objetivos son reconocidos como tales y (ii) los profesores-coordinadores, en la entrevista inicial, no mencionan todos y cada uno de los 3 objetivos generales (cognitivo, lingüístico y cultural) del PFP, mientras que en la entrevista final, al ser mencionados por el entrevistador, solo el 80% de los profesores-coordinadores reconoce los 3 objetivos como tales.

6. Conclusiones e implicaciones

6.1. Resumen de conclusiones

Los contenidos (inter)culturales deben ser impartidos (i) por la relación inseparable que existe entre lengua y cultura en la comprensión y en la expresión de los significados (Bennett, 1993; Brown, 2007; etc.), (ii) por la estructura de las 4C propuesta recientemente por los teóricos del enfoque AICLE en Europa que destaca el desarrollo de la comprensión intercultural (Coyle, 2007; Coyle, Hood y Marsh, 2010), (iii) por la perspectiva institucional que plantea oficialmente la Consejería de Educación de cada región (por ejemplo, el PFP de Andalucía, Consejería de Educación), y (iv) por los contenidos genéricos que recomienda –en el nivel nacional– el BOE (29 de diciembre de 2006) para la asignatura de Lengua extranjera en cada curso de la ESO. No obstante, la cultura y, más específicamente, la competencia interactiva intercultural no reciben el trato que merecen en términos de cantidad, calidad e importancia porque, según las observaciones de clase y el análisis y contraste de entrevistas:

(i) no todos los auxiliares y profesores-coordinadores reconocen todos los objetivos específicos del programa CB dentro del esquema general del PFP ni las distintas funciones del auxiliar relacionadas con la acción “Incorporación de auxiliares de conversación a los CB” del PFP, aunque ni los objetivos ni las funciones han cambiado desde la puesta en marcha del proyecto. Además, aunque según las opiniones subjetivas de los participantes, las funciones del auxiliar se cumplen en las clases, pero no la función cultural en las clases de ANL, las observaciones de clase realizadas durante el estudio muestran que las funciones didáctica, lúdica y cultural no siempre se cumplen, o no de forma sistemática en cuanto a cantidad y calidad, y quedan en un segundo plano, especialmente la función cultural en las clases de ANL y

(ii) aunque la clase de inglés ha experimentado cambios con la incorporación del auxiliar y la puesta en marcha del PFP y su evolución, lo observado en las clases coincide con lo expuesto por los participantes.

Hay presencia de una cantidad significativa de interacción pública entre todos los agentes presentes en el aula (profesores, auxiliares y estudiantes) y altos índices de participación en las clases de inglés que ahora son más comunicativas e interactivas, contienen más temas culturales y transversales y más autenticidad, realismo y cercanía a los estudiantes. No obstante, la presencia de un aspecto cultural en el aula no implica un enfoque intercultural.

Varios autores y estudios corroboran el trato de la cultura y la interculturalidad en el aula y la problemática que conlleva enseñarla y compartir el aula. Esta problemática está causada, entre otros factores, por: (i) lo difícil que puede resultar aprender a enseñar con otra persona, especialmente cuando proviene de una cultura diferente (Napier *et al.*, 2002); (ii) la competencia interactiva intercultural es extremadamente compleja (Spencer-Oatey y Franklin (2009), (iii) la escasa verdadera colaboración entre auxiliares y profesores (Storey *et al.*, 2001; Choi, 2001; Alderson *et al.*, 2001); (iv) la gran atención prestada al desarrollo de competencias lingüísticas y habilidades comunicativas y la poca atención a competencias (inter)culturales (LACE, Comisión Europea, 2007); (v) la poca prioridad que se da a los valores y las creencias que, por otra parte, es esencial para la comprensión de las diferencias culturales (Bandura y Sercu, 2005), (vi) la falta de comunicación y tiempo para planificar y organizar las clases (Bandura y Sercu, 2005; Laorden y Peñafiel, 2010); (vii) la falta de formación intercultural de los profesores (Spencer-Oatey y Franklin, 2009; Caparrós, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011); (viii) la falta de una mayor formación del profesorado en cuanto a la capacidad comunicativa en L2, especialmente el profesorado de ANL, y / o metodología bilingüe (Lorenzo *et al.*, 2009; Hibler, 2010; Laorden y Peñafiel, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011); (ix) la falta de materiales didácticos (Laorden y Peñafiel, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011) y de guías específicas para el desarrollo de la competencia interactiva intercultural en contextos educativos (Bandura y Sercu, 2005), y (x) la sobrecarga de trabajo (Laorden y Peñafiel, 2010).

Como afirman algunos investigadores y se muestra en este estudio, la enseñanza de la cultura no se realiza de forma consistente o con éxito (Byram y Morgan, 1994), se ve como una actividad adicional desviada de

lo “normal”, con poca o ninguna conexión con otro aprendizaje o ninguna coherencia interna sobre cómo tal información está relacionada con la cultura L1 o L2 de los estudiantes y muchos profesores tienden a confiar principalmente en los libros de texto (Abelló-Contesse, 2013). Por todo ello, es necesario “ofrecer a los alumnos y alumnas propuestas que hagan la clase más apetecible” y “cambiar la forma en la que se trata la cultura en el aula, para intentar que otros profesores adopten un enfoque intercultural que haga de [los] alumnos, un poco más, ciudadanos de mundo” (Abelló-Contesse, López Jiménez y Sánchez-Torres, 2013).

6.2. Implicaciones

El estudio del que este trabajo forma parte destaca los cambios producidos por la puesta en marcha del programa bilingüe del PFP para los directamente involucrados y para el centro de enseñanza en general. Sin embargo, a pesar de los numerosos cambios positivos experimentados, se debe mencionar que, en determinadas ocasiones, no se producen cambios en algunas situaciones y valores que tienen una cualidad negativa o se producen cambios hacia situaciones y valores negativos que afectan la consecución de los objetivos del PFP y sus programas y el cumplimiento de sus funciones por parte del auxiliar. Estas particularidades deben ser consideradas y analizadas críticamente para conseguir una serie de implicaciones que mejoren y hagan más eficaz el funcionamiento del PFP, del programa CB y de las acciones vinculadas a estos, sobre todo, de la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”.

Una posible forma de clasificar estas particularidades y / o las implicaciones que conllevan puede llevarse a cabo agrupando las particularidades por relación y ordenando las implicaciones según criterios de importancia y urgencia, aunque todas, en opinión del investigador, resultan considerablemente pertinentes en un futuro cercano para un mejor y más eficaz funcionamiento del programa bilingüe. Así, en orden ascendente, las implicaciones se pueden clasificar en: (i) recomendables y deseables a medio plazo, (ii) muy importantes y deseables a corto plazo

y (iii) esenciales e inmediatas. Dentro de esta última clasificación se encuentran las relacionadas con (a) el trato de aspectos (inter)culturales y la falta de formación metodológica específica, AICLE, en el profesorado y (b) el encasillamiento del auxiliar en el rol de ayudante y la tendencia a ser usado mayoritariamente en las clases de ANL.

Uno de los objetivos del programa CB y pilar del PFP es poner al alumnado en contacto con otras culturas para fomentar la tolerancia, la solidaridad y el respeto al pluralismo. Además, 6 de los 15 profesores-coordinadores entrevistados (40%) indican que la razón principal para trabajar con un auxiliar es exponer a los alumnos a la cultura y forma de vida del auxiliar nativo. Sin embargo, según las observaciones de clase, la presencia de actividades y / o interacciones interculturales únicamente tiene lugar en un porcentaje reducido de ocasiones (4/15), siendo lo más habitual, cuando se tratan temas culturales, la utilización de enfoques superficiales (Tobin y Abelló-Contesse, 2013) que, de forma no intencionada, fomentan que otras culturas se asocien con “lo raro” o “lo extravagante”, justo lo opuesto a lo que se pretendía lograr.

Como ya se ha expresado, algunos estudios, como el de Caparrós (2010) o Pérez Cañado *et al.* (2011), enfatizan la falta de formación intercultural de los profesores y los participantes de este estudio han constatado que la función cultural del auxiliar, junto a otras funciones, no siempre se cumple y queda en un segundo plano, especialmente en las clases de ANL. Además, al igual que ocurre con la formación lingüística en L2 que se oferta al profesorado, la formación metodológica específica, AICLE, disponible para el profesorado (i) no se ofrece dentro del horario lectivo o no se reduce este para tal fin y (ii) tiene carácter voluntario por lo cual se basa en el compromiso y voluntad del profesorado. Es por ello esencial, y se requiere de forma inmediata, que el profesorado implicado en el proyecto bilingüe adquiera una formación metodológica específica, AICLE, una formación relacionada con la enseñanza en conjunto y uso del auxiliar y una formación sobre la competencia comunicativa intercultural que le ayude a desarrollar esta competencia. Toda esta formación, además, debe ofertarse dentro del horario lectivo o este debe reducirse para que el

profesorado tenga posibilidad de recibir dicha formación y debe basarse en (a) la observación de buenas prácticas en cuanto a uso de las lenguas, trabajo en conjunto y uso de la metodología apropiada y (b) la provisión y recepción de crítica constructiva en base a dichas prácticas.

Este estudio ha dejado constancia de que las clases de inglés son ahora más comunicativas, interactivas y motivadoras y los estudiantes se muestran más participativos, pues estas clases contienen más aspectos (inter)culturales y temas trasversales, mientras que las clases de ANL “dependen del contenido específico y del libro de texto”, ofrecen “menos o nada de contenidos culturales o socioculturales” y enfatizan “más vocabulario y lectura”. No obstante, según las entrevistas finales, en el 40% de las ocasiones el auxiliar asiste a clases de ANL el doble de horas de las que asiste a clases de inglés y la persona responsable provincial del PFP señala que “con el aumento de líneas [en centros que llevan implantando el programa bilingüe varios años, y por la escasez de auxiliares], la tendencia es utilizar todas la horas del auxiliar [12 horas semanales] como lectivas y [utilizarlo], sobre todo, en ANL”, aunque el 80% de los auxiliares y el 53% de los profesores-coordinadores piense que, considerando todas las funciones del auxiliar, este sería más útil en las clases de inglés.

Esta tendencia institucional hacia un uso total de las horas semanales del auxiliar en las clases de ANL –derivada del aumento de secciones bilingües y de la oferta de la educación bilingüe a todo el alumnado– no solo implica que se pierdan valiosas y necesarias horas de instrucción lingüística (tutorías) al profesorado, coordinación y planificación de clase sino también que el auxiliar pierda presencia en la clase de inglés en la que, en mayor medida, tiene roles más flexibles, puede desarrollar todas sus funciones –especialmente su función cultural y / o intercultural– y puede despertar en los estudiantes y los profesores, según Alderson *et al.* (2001), una conciencia intercultural. Parece ser que hoy en día, según los resultados de este estudio y las reflexiones de este investigador, el sistema bilingüe funciona gracias a la ayuda de los auxiliares en las asignaturas no lingüísticas y, especialmente, a la ayuda a su profesorado antes que al alumnado o la clase al completo y si el auxiliar no asiste a clase, la

asignatura no se imparte en inglés. Sin embargo, son precisamente estas asignaturas no lingüísticas las que el auxiliar tiende a identificar (i) como lo no positivo y problemático porque, en la mayoría de los casos, no tiene la preparación suficiente para ayudar con los contenidos específicos de los que dependen estas asignaturas, (ii) como el lugar donde no tiene sitio porque, en muchas ocasiones, al ser motivo de retraso en los contenidos, su presencia no es requerida ni es bien recibida y (iii) como lo menos flexible y donde no logra encontrar su papel porque estas asignaturas, cuando se “imparten en inglés”, se centran principalmente en lectura y vocabulario específico en lugar de la oralidad y, en el mejor de los casos, únicamente desempeña un rol de ayudante debido a que el profesor no cede terreno, sigue siendo el líder de la clase y los roles del auxiliar no están bien definidos, lo cual, hacia el final de la experiencia, suele generar problemas de disciplina del alumnado hacia el auxiliar.

El auxiliar de conversación puede llegar a ser un “embajador” cultural, pero es principalmente un asistente de conversación con una escasa o inexistente formación pedagógica y metodológica en la mayoría de los casos. El auxiliar no es, por ejemplo, un profesor de Tecnología o de Ciencias y en estas asignaturas parece haber poco espacio para la cultura o la conversación. Sin embargo, se intentan paliar las carencias lingüísticas del profesorado de ANL con los auxiliares, restando el cumplimiento de las funciones más importantes de estos como la lingüística y sociolingüística, conversación e interacción, y la cultural e intercultural.

Por todo lo que se ha detallado, es esencial y se requiere de forma extremadamente urgente que (i) se replanteen todos los roles que el auxiliar puede cumplir en las asignaturas lingüísticas y no lingüísticas para crear unas directrices, unas expectativas claras y un formato sistemático de actuación en cuanto al uso del auxiliar, (ii) se informe e instruya sobre estos roles, directrices, expectativas y formato de actuación al profesorado responsable y, más importante aún, (iii) se reconsidere la presencia del auxiliar en las clases de ANL para que este vuelva, lo antes posible, al lugar donde mejor se encuentra y donde mejor y con menos dificultades puede desempeñar todas y cada una de sus funciones.

7. Futuros estudios

Este trabajo y sus conclusiones abre posibilidades de futuros estudios como la investigación no solo de las necesidades del profesorado de lengua extranjera sino también las de los docentes de áreas no lingüísticas, de los auxiliares de conversación y otros colaboradores lingüísticos y de aquellos que instruyen al personal en servicio y a los futuros docentes a través de diferentes cursos y programas de formación, especialización y maestrías.

Este estudio de necesidades investigaría en profundidad no solo las necesidades sino también las dificultades específicas de los cargos aludidos en el párrafo anterior en cuanto a (i) pedagogía, (ii) teoría y metodología AICLE, (iii) interculturalidad y competencia comunicativa intercultural, (iv) coenseñanza y protocolos de actuación con otro docente en el aula y (v) competencia y actuación lingüística en L2 y podría servir para (i) unificar y mejorar, si esto es posible, la formación que actualmente se ofrece y recibe el actual y futuro profesorado de la enseñanza bilingüe y (ii) desarrollar y poner en práctica nuevos cursos específicos y obligatorios de formación lingüística, pedagógica, metodológica e intercultural dentro de su horario lectivo o de sus prácticas formativas.

Referencias bibliográficas

- Abelló-Contesse, C. 2013. “Should sociocultural aspects and intercultural communication be regarded as symbols of luxury in bilingual education programs?” Trabajo presentado en la *I International Conference on Bilingual Education in a Globalized World*. Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, mayo 2013.
- Abelló-Contesse, C., López Jiménez, M. D. y Sánchez-Torres, J. 2013. “Cinco cuestiones fundamentales sobre los contenidos (inter)culturales en la Enseñanza Bilingüe en la etapa de Secundaria.” Trabajo presentado en el *III Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, octubre 2013.

- Alderson, J. C., Pizorn, K., Zemva, N. y Beaver, L. 2001. *The language assistant scheme in Slovenia: A baseline study*. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport.
- Bandura, E. y Sercu, L. 2005. "Culture teaching practices." *Foreign Language Teachers and Intercultural Communication: An International Investigation*. Eds. L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Lascaridou, U. Lundgren, M. del Carmen, M. García y P. Ryan. Clevedon: Multilingual Matters. 75-89.
- Bennett, M. J. 1993. "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity." *Education for the Intercultural Experience*. Ed. R. M. Paige. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 21-71.
- Brown, H. Douglas. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva York: Longman.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Morgan C. 1994. *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Casal Madinabeitia, S. 2010. "El reto de la enseñanza bilingüe para el profesorado del nuevo milenio." *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Eds. C. Abelló-Contesse, C. Ehlers y L. Quintana-Hernández. Bern: Peter Lang. 129-153.
- Caparrós Cabezas, C. 2010. "El auxiliar de conversación: una figura necesaria." *Espiral. Cuadernos del profesorado* 3 (5): 36-43.
- Cenoz, J. 2009. *Towards Multilingual Education: Basque Education Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Choi, Y. 2001. "Suggestions for the re-organization of English teaching program by native speakers in Korea." *English Teaching* 56: 101-122.
- Comisión Europea. 2007. *Languages and Cultures in Europe (LACE): The Intercultural Competencies developed in Compulsory Foreign Language Education in the European Union*. Bruselas: Comisión Europea.

- Coyle, D. 2002. "Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives." *CLIL / EMILE. The European Dimension. Actions, Trends, and Foresight Potential*. Ed. D. Marsh. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä. 27-28.
- Coyle, D. 2007. "Content and Learning Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5): 543-562.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Learning Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, E. y Guerrini, M, C. 2009. *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid: Santillana / Richmond Publishing.
- De Grève, M. y Van Passel, F. 1971. *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Fragua.
- Frigols Martín, M. J. 2008. "CLIL implementation in Spain: An approach to different models." *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Ed. C. M. Carmel. Venecia: Cafoscarina, Università Ca' Foscari. 221-231.
- Gimeno Menéndez, F. 1997. "Sociolingüística y enseñanza de la lengua", *Lingüística Española Actual*, XV, 297-318.
- Hibler, A. 2010. *Effective collaboration between native and nonnative speakers in the Spanish CLIL Context: The case of the Language Assistants in primary education*. Trabajo fin de Master. Universidad Complutense de Madrid.
- Junta de Andalucía. 2005. Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el *Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía. 2011. *Guía informativa para los centros bi-lingües*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Laorden, C. y Peñafiel, E. 2010. "Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: percepción de los equipos directivos." *Revista de Investigación Educativa*. 28 (2): 325-344.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Afonso, Y. M. 2009. *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Marsh, D. y Langé, G. 2000. *Implementing Content and Language Integrated Learning: A Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Napier, N. K., Hang, N. M., Tuyet Mai, N. T., Van Thang, N. y Van Tuan, V. 2002. "Bicultural Team Teaching: Experiences from an Emerging Business School." *Journal of Management Education* 26 (4): 429-448. <http://dx.doi.org/10.1177/105256290202600408>
- Omaggio Hadley, A. 1993. *Teaching Language in Context. Proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle Inc.
- Pérez Cañado, M. L., Almagro, A., Casas, A. V. y Rascón, D. 2011. *Needs Analysis of Language Teacher Training (NALTT): A European Perspective*. Proyecto EA2010-0087. Jaén: Ministerio de Educación.
- Pérez Vidal, C. 2009. "The integration of content and language in the classroom: The European approach to education (the second time around)." *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Eds. E. Dafouz y M. C. Guerrini. Madrid: Santillana / Richmond Publishing. 3-16.
- Peterson, B. 2004. *Cultural Intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.
- Precht, E. y Davidson Lund, A. 2007. "Intercultural competence and assessment: Perspectives from the INCA project." *Handbooks of Applied Linguistics. Volume 7: Handbook of Intercultural Communication*. Eds. H. Kotthoff y H. Spencer-Oatey. Berlin y Nueva York: Mouton de Gruyter. 467-490.
- Spencer-Oatey, H. y Franklin, P. 2009. *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Nueva York: Palgrave MacMillan.

- Storey, P., Luk, J., Gray, J., Wang-Kho, E., Lin, A. y Berry, R. S. Y. 2001. *Monitoring and Evaluation of the Native-speaking English Teacher Scheme*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Tobin, N. y Abelló-Contesse, C. 2013. "The Use of Native Assistants as Language and Cultural Resources in Andalusia's Bilingual Schools." *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience*. Eds. C. Abelló-Contesse, P. M. Chandler, M^a D. López-Jiménez y R. Chacón-Beltrán. Bristol: Multilingual Matters. 203-230.
- Van Ek, J. A. 1986. *Objectives of Foreign Language Learning. Volume I: Scope; Volume II: Levels*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Wintergerst, A. C. y McVeigh, J. 2011. *Tips for Teaching Culture: Practical Approaches to Intercultural Communication*. Nueva York: Pearson Education, Longman.

First version received: September 2014
Final version accepted: November 2014