

Potenciando la competencia intercultural a través de portafolios socioculturales en la clase de ELE

Sociocultural portfolios as a tool for enhancing intercultural competence in the Spanish as a foreign language classroom

VICENS COLOMER
UNIVERSITY OF ROEHAMPTON
vicens.colomer@roehampton.ac.uk
<https://orcid.org/0000-0001-6672-3824>

Resumen

Las competencias comunicativas sociocultural e intercultural son probablemente las más difíciles de potenciar en un contexto de aprendizaje de no-inmersión lingüística. Su dificultad reside, primero, en el contexto de aprendizaje y, segundo, en preguntas que los profesores de lengua extranjera nos formulamos: qué cultura llevar al aula, cómo decidir qué parte de la cultura asociada a la lengua meta de estudio es la pertinente, cómo este aprendizaje afecta a la identidad de nuestros estudiantes, etc. Respondiendo a estos planteamientos y dudas, hemos creado una herramienta académica para la mejora de estas competencias, los e-portafolios reflexivos socioculturales, que presentamos y analizamos aquí.

Palabras clave: socioculturalidad; interculturalidad; identidad lingüística; portafolios; lengua extranjera.

Abstract

Sociocultural and intercultural communicative competencies are probably the most difficult to enhance in a non-linguistic immersion learning context. Its difficulty lies in, first, the learning context and, second, in questions that as foreign language teachers we ask ourselves: what “culture” to bring to the classroom, how to decide what part of the “culture” associated with the target language of study is the relevant one, how all of this affects the identity of our students, etc. Responding to these questions and concerns, we have created an academic tool for the improvement of these competencies, the reflective sociocultural e-portfolios, which we present and analyse here.

Keywords: sociocultural; intercultural; language identity; portfolios; foreign language.

1. Introducción: Competencia (Comunicativa) Intercultural

Con este artículo pretendemos, en primer lugar, destacar la importancia de las competencias comunicativas sociocultural e intercultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en concreto el español, y la dificultad que implica la adquisición de dichas competencias en un contexto de aprendizaje de no-inmersión lingüística. En segundo lugar, analizaremos el impacto que puede suponer el aprendizaje y/o aproximación a una nueva cultura en la identidad lingüística de un estudiante de lenguas extranjeras. En tercer lugar, presentaremos una herramienta académica que hemos desarrollado y utilizado. Los e-portafolios reflexivos socioculturales, con el objetivo de potenciar dichas competencias entre nuestros estudiantes de español en el contexto universitario en el Reino Unido. Para terminar, expondremos algunos resultados preliminares que hemos obtenido del estudio y análisis de dichos portafolios.

Debemos recordar que los estudios sobre interculturalidad provienen de las disciplinas sobre comunicación intercultural y transcultural, la psicología social, la sociología, la antropología y la etnografía social (Brewer, 2000). Así pues, la debemos entender como una rama de investigación científica relativamente joven y en constante movimiento y cambio. Lustig y Koester ([1996] 2011), desde el campo de la Comunicación intercultural, nos ofrecen una primera definición del concepto al decirnos que “Intercultural communication occurs when large and important cultural differences create dissimilar interpretations and expectations about how to communicate competently” ([1996] 2011: 52). Los propios autores consideran que, si bien es una definición precisa, no es siempre fácil de aplicar a ejemplos concretos. Así pues, y en lugar de ofrecer una definición más general, nos ofrecen una serie de componentes que condicionan, según ellos, dicha comunicación intercultural: el contexto, la idoneidad y la eficacia, el conocimiento cultural general y específico, la motivación y las acciones (Lustig y Koester, [1996] 2011: 66-71). La intención al iniciar este apartado sobre la CI a partir de las definiciones que nos llegan de otras disciplinas es exponer la cercanía que existe entre las distintas ciencias o disciplinas sociales y el aprendizaje/enseñanza de segundas lenguas y extranjeras. Así pues, vemos que muchos de los componentes que Lustig y Koester proponen como imprescindibles para que se dé una comunicación intercultural eficaz son igualmente recogidos por algunos de los estudiosos sobre la competencia intercultural en el contexto de la lingüística aplicada y más concretamente en del estudio/aprendizaje de LE o SL.

Así, por ejemplo, es el caso de Michael Byram y Geneviève Zarate en su capítulo “Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle” dentro de la publicación del Consejo de Europa de *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (1994) nos ofrecen el término de Competencia Intercultural definiéndolo como la capacidad del hablante de interactuar con otros, negociar un modo de comunicación e interacción satisfactorio para sí mismo

y para los demás, aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, meditar entre estas perspectivas y ser consciente de la diferencia (Byram y Zarate en Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020: 102). En esta nueva competencia Intercultural, Byram, partiendo de la división en subcompetencias de la Competencia Comunicativa ofrecida por van Ek ([1986] 2001), aglutina las que para Van Ek eran las competencias social, sociocultural y estratégica. Además, Byram redibuja el esquema ofrecido por van Ek al cambiar el nombre de Competencia comunicativa por el de Competencia Comunicativa Intercultural de las que formarán parte, además de la Competencia Intercultural, la lingüística, la sociolingüística y la discursiva. Si bien el esquema expuesto por este autor es susceptible o no de discusión, lo que sí que es cierto es que abrió una puerta a la confusión entre los conceptos de Competencia Comunicativa Intercultural y Competencia Intercultural, problema con el que todavía hoy en día más de treinta años después, todavía nos encontramos. Más adelante, Michael Byram seguirá trabajando en el ámbito de las lenguas y la CI a la que añadirá la Dimensión intercultural, forma que, por otro lado, será recogida y preferida por la publicación del MCERL (Consejo de Europa, 2001), y que el propio autor seguirá explorando en sus inmediatas publicaciones especialmente dedicadas para la ayuda a los profesores de lenguas que deseen incorporar o tener presente en sus clases dicha dimensión (Byram, Bribkova y Starkey, 2002). Es en esta publicación donde se nos presentan los objetivos por los cuales es importante incorporar la dimensión intercultural a la enseñanza de lenguas cuando se nos dice que:

the **'intercultural dimension'** in language teaching aims to develop learners as **intercultural speakers** or **mediators** who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity (2002: 9).¹

Es importante notar la aparición del término “mediator” que ha pasado a tener un papel muy relevante en la enseñanza de LE y SL hasta el punto de que es quizá uno de los aspectos más importantes de la última revisión del MCERL el conocido como el Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2020).

Centrándonos más en el contexto de aprendizaje/enseñanza de ELE, el Diccionario de términos ELE del Centro Virtual Cervantes nos define a esta competencia como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Martín Peris Coord., 2008).² Del mismo modo, González Plasencia (2019) entiende esta competencia como “la habilidad para actuar y comunicarse adecuadamente

¹ El destacado pertenece al texto original.

² Entendiendo por Competencia pluricultural a “la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas” (Martín Peris Coord., 2008).

con personas de otras culturas” (2019: 80). Por otro lado, Trujillo Sáez nos recuerda que la “interculturalidad se puede describir en términos estáticos y dinámicos” (2005: 33). El primero cuando describimos situaciones comunicativas entre individuos que se perciben entre sí procedentes de distintas culturas; mientras que el segundo para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa.

Por otro lado, Jiménez-Ramírez (2019) considera que las definiciones de la CI se pueden categorizar en dos clases: las que se centran en eficacia de la comunicación y las que lo hacen sobre la transformación personal. Son estas segundas, las que llaman nuestro interés, especialmente para el grupo de estudiantes de ELE que, debido a su contexto de aprendizaje, no están expuestos a la *lenguacultura* relacionados con el español.

Como nos recuerda Trujillo Sáez (2005), en el MCERL (Consejo de Europa, 2001: 101) encontramos el concepto de conciencia intercultural definido como “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de comunidad de objeto de estudio” (2005: 31).

En este sentido, esta extraordinaria herramienta de gran ayuda para todos los profesionales y académicos relacionados con el aprendizaje/enseñanza de SL y LE, en su primera publicación del MCERL no incluía los conceptos de competencia sociocultural o la competencia intercultural como tales, sino como habilidades que forman parte del ser del individuo. No es así en su última publicación, la conocida como MCERL Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2020), donde aparecen los conceptos de socioculturalidad e interculturalidad incorporados, aunque vagamente, en algunos de los descriptores de niveles de lengua.

2. Lengua e identidad

En este apartado, y partiendo de la premisa que todos los campos de investigación de las ciencias sociales están interrelacionados, intentaremos focalizar en la relación que existe entre la *lenguacultura* y el desarrollo de la identidad del estudiante de LE.

En los últimos 30 años del siglo XX se dio un crecimiento por el interés del estudio de la formación de las identidades individuales y colectivas. Con respecto a esto, y partiendo del campo de la psicología social, debemos tener en consideración los trabajos centrados en la creación de la identidad como elemento social, identidad social (individual y grupal) por parte de Tajfel y Turner (1979) creadores de la Social Identity Theory, y su Self-categorization theory (Turner, 1985), así como la creación de modelos o enfoques que tenían como objetivo describir la creación de la identidad, el Modelo SIDE (Social Identity of Deindividuating Effects) propuesto esencialmente por Spears (2001) y el Modelo SAMI (A self-Aspects Model of Identity), propuesto por Simon (2004). Más recientemente, en los últimos 20 años, ya entrados en el siglo XXI, algunos sociólogos y lingüistas han mostrado un especial interés por la language identity de los estudiantes de otras lenguas

diferentes a su(s) primera(s) lenguas (especialmente centrados en las segundas lenguas).

Como nos recuerda la lingüista Karen Risager (2020) la dimensión de la identidad está relacionada con el campo de las actitudes lingüísticas, los procesos de identidad en la interacción, las ideologías del lenguaje y de la sociedad en general; además, encontramos, asimismo, estudios sobre las identidades individuales y grupales, las formas en que las personas se identifican a sí mismas y a los demás en función de la lengua que hablan o escriben, las actitudes hacia una lengua, el uso u elección de dialectos o acentos regionales; también los estudios de macro nivel sobre la jerarquización de las lenguas en el contexto global, aspectos relacionados con el colonialismo y el imperialismo; así como, y ya en la dimensión cultural, los estudios realizados en el campo de la sociolingüística, de la antropología lingüística y el aprendizaje/enseñanza de la lengua y la educación intercultural (Norton B. , 2000) (Blommaert, 2010) (Dervin y Risager, 2015).

Con respecto a este tema, Norton (2020), nos recuerda que los investigadores de lo que podríamos llamar esta nueva etapa posestructuralista, tienen especial interés en la relación que se establece entre la identidad individual y grupal con respecto al poder social, articulada a través del lenguaje, pero entendiendo al lenguaje como algo mucho más allá de que sistema de signos, sino como una práctica social a través de la cual se organizan las experiencias y se negocian las reformulaciones de las identidades. O, como ya anticipaba Weedon, “Language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed” (Weedon, [1987] 1997: 21). Con estas palabras, la autora ratifica su postulado que parte de la premisa de que la lengua es un elemento indisoluble a la construcción de la identidad.

David Block y sus trabajos relacionados con la identidad y el aprendizaje de SL (Block, 2007, 2008) donde nos presenta varios ejemplos de trabajos realizados sobre aprendizaje de lenguas e identidad lingüística o Bonny Norton y su *Identity and Language learning: Extending the conversation* (2013). Todos ellos son trabajos reveladores que ofrecen un excelente marco teórico sobre el tema. Sin embargo, y retomando mis palabras en el apartado anterior, la mayoría de los estudios analizados en estos trabajos son sobre segundas lenguas: inmigrantes que estudian inglés en Canadá o EE. UU. (contexto de inmersión lingüística), por ejemplo. Además, toman el inglés como lengua franca en este mundo cada vez más global, frente a las otras lenguas que carecen de esta particularidad. Por último, en muchos de estos trabajos se realizan análisis de cómo el inglés, como herramienta de poder, puede motivar al estudiante y modificar su identidad a medida que la va adquiriendo. Como podemos observar, todas estas características distan mucho de la descripción del español, donde en muchas comunidades, carece de este aspecto de “poder” social.

Iglesias Casal y Ramos Méndez (2020) nos recuerdan que “La realidad multilingüe y multicultural en la que estamos inmersos en un mundo interconectado como el nuestro supone un desafío constante que nos lleva a (re)configurar la propia identidad para adaptarnos a los nuevos modelos sociales híbridos” (2020: 99).

3. Evaluación y medición de la Identidad, la CS y la (CI).

La consideración de las CS como una de las competencias de la CC, suscitó un interés por la posibilidad de su evaluación o medición. Sin embargo, desde el principio, este hecho chocó con un impedimento: la falta de herramientas de medición y los resultados poco fiables para ser analizados empíricamente. Un primer ejemplo lo encontramos en el primer MCERL publicado en 2001 y durante la creación de escalas de descriptores incluidas en los capítulos 3, 4 y 5 de este documento. Dichas escalas se elaboraron partiendo del proyecto de investigación previamente realizado por el Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica llevado a cabo entre los años 1993 y 1996. Como el mismo MCERL nos indica, durante la elaboración de estas escalas fue imposible crear unas con datos suficientemente fiables como para describir la evolución de la competencias o habilidad sociocultural y/o intercultural. Sin embargo, parece que este problema ha sido, al menos parcialmente, resuelto, especialmente con lo que respecta a los descriptores de la competencia sociocultural, que vemos incluidos en algunos niveles del nuevo *MCERL Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2020), pero siempre asociados a la capacidad de los estudiantes de actuar como mediadores culturales, como por ejemplo en los descriptores de nivel C2 de “Actividades de mediación, Mediación en general” (2020: 105), “Mediar textos” (2020: 112) o “Mediar la comunicación, facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural” (2020: 127); y de forma mucho más extensa la competencia intercultural que encontramos recogidos especialmente cuando se habla del estudiante como facilitador del espacio para el entendimiento pluricultural y de encuentros interculturales en los descriptores de nivel A1, A2, B1, B2 y C1 (2020: 127-128).

Con respecto a la posible evaluación de la CI, a pesar de los grandes avances y de la gran labor realizada por el Consejo de Europa y la actualización de su MCERL, el tema de la evaluación de estas competencias sigue creando controversia. Por un lado, encontramos autores que consideran que es necesaria la evaluación de la CI (Sercu, 2010; Fantini 2012) por cuestiones de tipo académico donde es entendido por parte de los estudiantes que aquello que no se evalúa, carece de importancia. Por otro lado, encontramos autores (Borghetti, 2017) que recomiendan no evaluar dicha competencia por, básicamente, tres razones: razones éticas, falta de consenso por parte de los investigadores y poca fiabilidad de los criterios y los resultados ya que cada evaluación depende exclusivamente del contexto en que se hace.

Sin embargo, tenemos ejemplos de algunos instrumentos creados con dicho objetivo, como bien nos describe González Plasencia (2019: 290-321). Como el mismo autor indica, no todas estas están pensadas específicamente para el grupo de alumnos de LE o SL, sino que su mayoría se centran en la evaluación de la CI en otros contextos. A pesar de ellos, la mayoría se utilizan escalas de Likert, como el caso de *Intercultural Effectiveness* (2019: 291-292), *Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication Competence* (2019: 292-293) o *Cross Cultural Adaptability Inventory* (2019: 293-294). Así, el autor presenta hasta un total de trece herramientas añadiendo su la suya propia a la que denomina Escala de recursos Interculturales (ERI) (2019: 308-321); esta, al igual que los casos anteriores, utilizando la escala de Likert con un total de ítems como versión final. En este caso en particular, el autor obtuvo sus resultados a partir de 148 estudiantes de LE de 10 universidades de diferentes países (González Plasencia, 2020). Si bien el autor expone de forma positiva los resultados de la aplicación de la herramienta de medición por él creada, también expone en las limitaciones de esta. Al respecto, el autor, en primer lugar, sugiere que en el futuro se usen otro tipo de métodos de investigación mixtos donde se incluyan, además de los cuestionarios, autobiografías, portafolios, etc.; y, por otro lado, justifica la limitación de los resultados al hecho de que los informantes solo representan una parte muy concreta de la población (González Plasencia, 2020: 172).

4. Propuesta: Uso de Portafolios Electrónicos reflexivos socioculturales en el aula universitaria de ELE (contexto de no-inmersión lingüística)

4.1 Descripción de la propuesta

Partiendo de las definiciones sobre las competencias socioculturales e interculturales mencionadas en anteriores capítulos de este artículo, entendemos que para que un estudiante sea sociocultural e interculturalmente competente debe poseer la capacidad de comprender y aceptar (CS) e insertarse (CI) en otras culturas, en concreto en la de la LM de estudio, así como saber reflexionar sobre su propia cultura y ser capaz de analizar su identidad de una forma crítica. Para todo ello, entendemos que los profesores de SL, pero en concreto en este caso que nos ocupa ELE, debemos asegurarnos de que en nuestras clases no solo incorporamos elementos relacionados con la cultura y la/-s sociedad/-es de la lengua meta de estudio, sino que todo aquello que llevemos al aula, debe estar arropado con la manta cultural de esta. Además, debemos asegurarnos también de que en nuestras clases términos como “cultura”, “sociedad” o “identidad” están presentes ya que, en definitiva, la labor de cualquier educador es la de formar ciudadanos del mundo y, para ello, debemos facilitar las herramientas necesarias para su reflexión. Así pues, es imprescindible que nuestros alumnos sean capaces de ser reflexivos y críticos con su/-s propia/-s cultura/-a e identidad/-es, para luego ser capaces de realizar la misma

labor con otras culturas e identidades, pero en especial, con de la LM de estudio.

Para ello proponemos una herramienta que está pensada con este objetivo; esta se centra más en los procesos que en los resultados. Así, si bien consideramos que estos últimos son importantes, creemos que facilitar herramientas que promuevan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, es primordial. Como hemos visto anteriormente al hablar de las herramientas de evaluación de las CS y/o CI, no todos los autores están de acuerdo con su relevancia. En nuestro caso, creemos que nadie mejor que el propio estudiante para valorar su progresión con respecto a estas competencias y es aquí donde nuestra labor empieza: facilitándoles las herramientas necesarias. Esta herramienta es el punto de partida de un proyecto de investigación que parte del aula y que queda enmarcada dentro de la categoría investigativa de investigación en acción (Wicks y Reason, 2009).

La propuesta que presentamos está basada en los portafolios reflexivos (Colomer Domínguez, Melchor, y Pedregosa, 2013; Pujolà, 2020; Alfageme González, 2007) en este caso socioculturales y/o interculturales creados/diseñados con el objetivo de animar al estudiante de ELE a sumergirse y reflexionar sobre la cultura de una determinada comunidad de habla.³ En este caso en concreto, las comunidades de habla hispana que forman parte de una ciudad caracterizada por su complejidad y riqueza multicultural como es Londres (Block D. , 2008; Hernández-Martín y Skrandies, 2021). Si bien este proyecto educativo toma como punto de partida el paisaje lingüístico hispano en Londres, pretende que los estudiantes vayan más allá de lo que esto lingüísticamente hablando les aporta y tengan la oportunidad de entrar en contacto y sumergirse en las distintas comunidades de habla hispanas que en esta ciudad existen. Con respecto al concepto de “paisaje lingüístico” y concretamente su uso para la enseñanza de SL y LE, cabe remarcar que en los últimos 20 años ha habido un incremento por parte de investigadores y profesionales de la enseñanza por incorporar su uso en el aula. Entre otros, cabe remarcar el trabajo de Cenoz y Gorter (2008) en el contexto de la enseñanza del vasco como SL en el País Vasco, Sayer (2009) y su estudio sobre el uso del inglés en México o el más recientemente publicado por Hernández-Martín y Skrandies (2021) trabajo que igual que el nuestro, parte del aula y que se centra en el uso del español como LE (o SL como ellos prefieren llamarlo aunque nosotros no estemos del todo de acuerdo con esta nomenclatura por lo anteriormente referido sobre la diferencia entre ambos conceptos). Hemos elegido estos tres ejemplos de forma intencionada para ejemplificar cómo los paisajes lingüísticos pueden ser usados en distintos contextos de aprendizaje (inmersión y no- inmersión lingüística) así como con lenguas de naturaleza

³ Este proyecto de investigación forma parte de una tesis doctoral que está realizando el autor bajo la dirección de la Dra. Eva Eppler de la University of Roehampton en el Reino Unido, y la supervisión de la Dra. Vicenta González Arguello de la Universitat de Barcelona (UB), España. El proyecto está becado por un periodo de cinco años por TECHNE AHRC.

diferente. A pesar de ello, cabe mencionar que la mayoría de los trabajos realizados hasta la fecha sobre el uso de estos paisajes lingüísticos en el aula de SL o LE parten del aprendizaje/enseñanza del inglés como LE y, como ya hemos con anterioridad, estos parten de la idea del inglés como lengua franca (LF), aspecto del que carece el español.

Los e-Portafolios reflexivos socioculturales (e-PRSc) deben ser entendidos como herramientas que invitan a la reflexión. Están diseñados para ayudar al estudiante en esta labor reflexiva a medida que crea su trabajo.⁴ El proceso de creación de estos e-PRSc está dividido en tres grandes estadios. En primer lugar, el estudiante debe elegir un tema que considere importante personal o profesionalmente hablando. Los temas pueden ir desde la música hasta la política, pasando por la moda, los deportes, los negocios o los derechos humanos. Aquí lo importante es que el estudiante vea su futuro e-portafolio como algo propio, personal y trascendente para él. Una vez elegido el tema, se invita al estudiante a hacer una primera búsqueda del tema en particular con respecto a las comunidades latinas que viven en Londres. Es en este momento cuando el trabajo del estudiante se convierte en un estudio etnográfico o etnográfico virtual (Bowler, 2010; Domínguez, et al., 2007), según sean las herramientas principales que use. Toda la información que el aprendiz descubra lo irá volcando poco a poco, a través de distintas entradas, en un blog que creará con este propósito. El trabajo se irá desarrollando a lo largo del curso académico y, en este caso en particular, se le pedirá que realice una serie de reflexiones escritas y orales a lo largo del curso que serán evaluadas desde el punto de vista lingüístico. Hay que remarcar que si bien el objetivo mismo del e-portafolio no es puramente lingüístico, en el contexto universitario en el que se desarrolla, es importante desde el punto de vista de evaluación.

A lo largo del proceso de creación del trabajo, los estudiantes harán presentaciones orales al resto de sus compañeros para mostrar sus avances, así como para compartir las distintas experiencias que van encontrando a lo largo del camino. Así mismo, se invita al resto de compañeros a que opinen y aconsejen partiendo de sus propias experiencias potenciando así el trabajo colaborativo, la creación de conocimiento compartido intentando crear un ambiente cohesionado y de ayuda mutua como si de una microsociedad se tratara. La figura del profesor durante todo este proceso de creación es la de mediador cultural (siempre que es posible) entre los conocimientos y los alumnos, así como de facilitador de las herramientas necesarias para que el proceso de aprendizaje sociocultural del alumno sea lo más fluido posible (Williams y Burden, 2008).

Al final del curso, el estudiante debe presentar en clase abierta su blog junto con todo el contenido y defender la validez de este en cuestiones relacionadas con la relevancia desde el punto de vista personal, académica y/o profesional, así como explicar si su percepción de la cultura de la LM ha cambiado gracias a este proceso de aprendizaje/investigación.

⁴ Estos e-PRSc parten de los e-portafolios diseñados por González Argüello y Pujolà Font (2008).

Es importante mencionar, por un lado, que la evaluación de los proyectos socioculturales o interculturales de cada alumno es de carácter lingüístico y de contenido, pero no reflexivo. Para ello, se crearon una serie de parrillas de evaluación que contemplaban tanto los dos aspectos, como uno más que correspondía con el buen uso de las herramientas digitales que los estudiantes tenían a su alcance para transmitir los descubrimientos o reflexiones que fueran añadiendo o desarrollando. Dichas parrillas fueron compartidas y explicadas a los estudiantes incluso antes de la iniciación de sus proyectos. Por otro lado, y refiriéndonos al concepto de capital importancia en estos trabajos como es la reflexión, entendemos que esta no se puede ser evaluar por ser un concepto abstracto e implica una aproximación diferente al concepto para cada individuo. Así pues, estos e-PRSc están entendidos como herramientas formativas, muy cercanas a los portafolios formativos descritos por González Argüello y Pujolà Font (2008) que pretenden documentar el proceso de formación que se está llevando a cabo y que tiene como principio evaluativo la autoevaluación a través de la reflexión. Además, y para no influir en las respuestas relacionadas con la identidad y la socio y/o multiculturalidad por parte de los alumnos, se le recordaba a los alumnos a lo largo del proceso de creación de sus trabajos, que aquellos que opinaran sobre su percepción de las comunidades de habla sobre las que trabajaban, los temas socioculturales o sus percepciones personales, en ningún caso iban a tener un impacto en su nota final ya que esto no era evaluable desde un punto de vista académico.

4.2. Metodología de investigación

El presente proyecto de investigación está categorizado como una Investigación en Acción (Wicks y Reason, 2009; Latorre, 2003). Como tal, entendemos que el investigador que lleva a cabo el trabajo participa activamente en este. El objetivo de la investigación es descubrir el impacto en los estudiantes universitarios de ELE en el Reino Unido (participantes) del uso de e-PRSc en sus competencias sociocultural y intercultural, así como en su identidad lingüística. Para ello, los participantes son estudiantes de grado en Lenguas Modernas que como parte de su evaluación académica deben crear un proyecto de investigación en forma de e-PRSc sobre aspectos para ellos relevantes de la cultura hispana. Para ello, pueden usar Londres como ciudad multicultural y sus comunidades de habla hispana que en ella habitan. La función del profesor/investigador durante el proceso de creación de los e-portafolios de sus estudiantes es la de guiar, aconsejar, facilitar herramientas a sus alumnos para que estos puedan llevar su trabajo a buen puerto. El nivel lingüístico de los estudiantes/participantes es B1 hasta C2. El total de e-PRSc que se van a investigar es de 35, incluyendo todos ellos: un blog, tres entradas reflexivas escritas y dos presentaciones orales. Además, algunos de ellos también contienen una entrevista y unos cuestionarios iniciales y finales. Es importante remarcar que se han solicitado y conseguido los consentimientos de todos los

estudiantes/participantes para que sus trabajos fueran usados para este fin. A todos ellos se les explicó cuál era el trabajo de investigación que se estaba llevando a cabo y de qué forma se usaría la información contenida en sus e-PRSc para identificar los objetivos de la investigación.

El trabajo de los estudiantes, sus e-PRSc, consiste, en primer lugar, en crear un blog (repositorio virtual) donde irán almacenando sus descubrimientos (ver Ilustración 1); en segundo lugar, escribir tres reflexiones durante el proceso de creación de su proyecto; y, por último, dos presentaciones orales, una intermedia y otra al final del proceso de creación, pero antes de la entrega final de su trabajo. Estas exposiciones orales están pensadas para compartir los conocimientos con el resto de sus compañeros y recibir retroalimentación e ideas que les puedan ayudar a mejorar su trabajo, es decir, potenciar la co-construcción de conocimiento (Williams y Burden, 2008). Estos proyectos tienen una duración equivalente a un año académico británico.

Para realizar el análisis de estos trabajos, comprobar su impacto y extraer datos significativos, les pedimos a los estudiantes que completen dos cuestionarios (Fernández Núñez, 2007; Ruiz-Bueno, 2009), uno antes de iniciar sus trabajos y otro una vez finalizados. Estos constan, por un lado, de un grupo de preguntas cerradas de las que se espera extraer datos demográficos muy básicos que nos permitan ofrecer un panorama demográfico y de contexto social. Al igual que Victoria Clarke (Words Matter, 2021), entendemos que esta información es esencial para ayudar a los lectores de una investigación cualitativa como esta a ubicar los resultados en sus propias realidades y analizar las posibles transferibilidades de los resultados a otros estudios; sin embargo, estos serán presentados de forma pseudonimizada para evitar incurrir en ningún tipo de problema ético como puede ser la fácil identificación de un participante (Morse y Coulehan, 2015). Por otro lado, el cuestionario consta también de una serie de preguntas de carácter reflexivo de respuesta abierta sobre sus creencias identitarias, su/-s lengua/-s y su/-s cultura/-s. Estas preguntas invitan a la reflexión sobre aspectos socioculturales, de percepción de la cultura de la LM de aprendizaje, así como de la L1 del estudiante y de la relación que percibe este entre todos estos elementos. De estos últimos datos, así como de los textos reflexivos que el estudiante irá creando a lo largo de su proyecto, se extraerán los datos cualitativos (Fernández Nuñez, 2006; Sabariego-Puig, Vilà-Baños, y Sandín-Esteban, 2014; Flick, 2015). Un cuestionario muy similar se repite al final del proceso creativo.

Además, al final de curso académico, se propone a los estudiantes una entrevista personal (Denzin, 2001; García González, 2007) con el tutor/investigador donde se discuten aspectos relacionados con los temas de cultura, lengua e identidad con el fin de ser usada también como datos para la investigación.

La metodología aplicada en este trabajo es la del enfoque de la fenomenología social partiendo de los conceptos establecidos por Schutz (1993) sobre la fenomenología–hermenéutica de la construcción del mundo

social (Mieles Barrera, Tonon y Alvarado Salgado, 2012; Zahavi, 2018). Entendemos que esta metodología coincide con muchos de los aspectos por nosotros contemplados como son la creación de conocimiento sociocultural compartido (siendo relevante tanto lo individual como lo colectivo), entendiendo la vida cotidiana, la realidad social cotidiana, como el compendio de lo individual y, por tanto, subjetivo; es decir, la suma de todas las subjetividades que lleva a una realidad intersubjetiva, compartida con otros, es la que nos permite la construcción social y su posterior análisis (Schutz, 1993; Berger y Luckman, 2003).

Por otro lado, el método de análisis empleado es el del Análisis Temático, y más concretamente el Análisis Temático (AT) de enfoque Reflexivo (ATR) desarrollado por Virginia Braun y Victoria Clarke (2006; 2020; 2021). La decisión de usar este método parte de varias razones. En primer lugar, porque buscábamos un método de análisis de datos relacionado con los estudios sociales. Si bien nuestra área de investigación es la adquisición de LE y/o SL, nuestro foco se centra en los aspectos socio e interculturales de dicha adquisición, así como la identidad lingüística de los estudiantes de ELE. En segundo lugar, porque, como Braun y Clarke declaran, el AT, especialmente en su variante reflexiva, es un “methodish” (Words Matter, 2021); es decir, un método que navega entre los conceptos de método y metodología, y que creemos que se adapta perfectamente a nuestras intenciones de investigación. En tercer lugar, por su flexibilidad como método y enfoque que toma como uno de sus principales pilares la flexibilidad: la posibilidad que ofrece este método al investigador de reflexionar, de analizar profundamente y especular más allá de los datos siempre de forma rigurosa y ética.

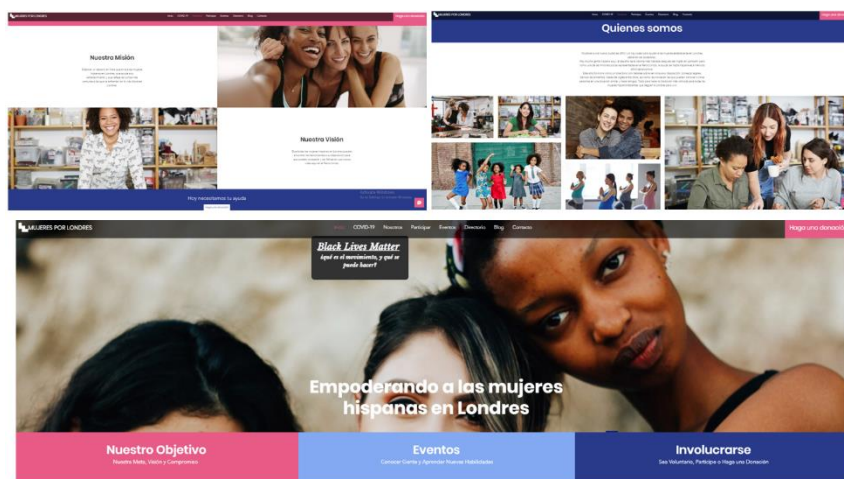
Para el análisis de los datos seguimos las seis fases que Braun y Clarke (2021: 35-36) recomiendan al trabajar con el ATR, 1) familiarización con los datos, 2) codificación, 3) generar temas iniciales, 4) revisión de los temas, 5) definición de los temas, y 6) escribir sobre los resultados. Por otro lado, la orientación, la forma, versión como las autoras los denominan, de aproximarnos al análisis es una mezcla de “an inductive way” donde la codificación y los temas vienen dados por el contenido de los datos, y “a deductive way” (Braun y Clarke, 2021: 10) donde la codificación y los temas surgen a partir de ideas y conceptos ya existentes. La razón por esta opción mixta es porque el proyecto fue presentado con unos objetivos determinados (análisis de las competencias socioculturales e interculturales, y de la evolución de la identidad lingüística de los estudiantes ELE), sin embargo, cuando iniciamos el análisis de datos lo hicimos desde una perspectiva lo más distante posible de los objetivos iniciales para estar lo menos condicionados posible durante el análisis de los datos. Así pues, si bien las preguntas de investigación iniciales están relacionadas con estos tres supuestos mencionados anteriormente, no se espera extraer de los datos una respuesta explícita, sino interpretativa.

Para el análisis de los datos, la herramienta usada es NVivo. Con ella codificamos los textos (tanto escritos como audiovisuales) de los

participantes, en primer lugar, por etiquetas de código y, en segundo lugar, reagrupando estos códigos en temas recurrentes. Por el momento, y a modo de ejemplo, se ha analizado uno de los e-PRSc que se presenta a continuación junto a los resultados de su análisis.

4.3. Ejemplo de e-Portafolio Reflexivo Sociocultural. Análisis y resultados preliminares

Ilustración 1



Este ejemplo de e-PRSc analizado siguiendo las pautas mencionadas en la sección anterior, es la de un/una estudiante de último año de grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Roehampton, Londres, donde realiza sus funciones como Senior Lecturer el autor de este artículo.

Para mantener el anonimato del/la estudiante, de ahora en adelante para referirnos a este/-a lo haremos con el pseudónimo Sujeto 1.

El Sujeto 1, así como el resto de sus compañeros de curso, durante su segundo año de grado y antes de marcharse a su año en el extranjero, había realizado ya un trabajo de similares características. A su vuelta, el Sujeto 1 tenía muy claro el tema que quería trabajar en su e-PRSc, aunque no sabía qué enfoque darle: los problemas a los que se enfrentan las mujeres hispanohablantes en la sociedad británica. Después de varias charlas con el tutor de la asignatura, así como con los compañeros de clase, optó por crear un sitio web con formato de blog donde almacenar información sobre noticias relevantes y lugares para las mujeres a dónde acudir en caso de necesitar ayuda, para reunirse con personas con similares problemas o aficiones, cursos profesionales, eventos, etc. Para ello, el Sujeto 1 estableció una red de contacto con mujeres hispanohablantes a las que entrevistó, en algunos casos a través de la red, en otros en persona, para conocer sus necesidades y sus problemas. Seguidamente, dibujó un plan de acción sobre a qué tipo de centros o asociaciones debía contactar para que le facilitaran la información sobre sus objetivos y las necesidades que estas cubrían. Para ello se puso en contacto con centros de acogida, ONG, organizaciones de

ayuda privadas o patrocinadas, etc. Además, empezó a recopilar eventos que pudieran ser de interés para dichas mujeres y a compartirlo a través de su blog y las redes sociales. Al final, acabó creando una cuenta de donaciones para todas esas asociaciones.

El trabajo realizado por el Sujeto 1 es un trabajo que navega entre la etnología lingüística y la etnología antropológica ya que trabaja tanto aspectos lingüísticos, como socioculturales. Así mismo, el trabajo basa su investigación no solo en los datos obtenidos en línea (investigación etnografía virtual o netnografía (Bowler, 2010)), sino también aquellos proporcionados por las personas, fundaciones y asociaciones con las que ha estado en contacto (investigación etnográfica lingüística / social (Brewer, 2000)). Además, y debido a la participación del Sujeto 1 en algunos de los proyectos sociales recogidos en su trabajo, su implicación en los problemas analizados y su voluntad de ayuda a un grupo minoritario desfavorecido por cuestiones de origen, lengua, raza, etc. entendemos que este trabajo se puede encuadrar dentro de los denominados trabajos de investigación etnográficos de intervención social (Moreno Camacho y Molina Valencia, 2018).

Posteriormente, y una vez terminado su grado, el Sujeto 1 ha seguido trabajando en su blog utilizándolo como herramienta profesional, siendo este un ejemplo claro de cómo los trabajos realizados durante los estudios pueden (y creemos que deben) tener un aspecto de empleabilidad especialmente en el mundo en el que actualmente vivimos (Daly, 2013; Komelakis y Petrakaki, 2020).

4.4. Análisis preliminares de los resultados

Para el procedimiento de análisis de datos, en primera instancia, se procedió a una familiarización con todos los datos. Para ello se leyeron, en primer lugar, uno por uno todos los documentos, y posteriormente se releeron y visualizaron las entrevistas y las presentaciones orales para ir apuntando lo que podían llegar a ser códigos o etiquetas. En total se tuvieron presentes: dos cuestionarios, uno inicial y otro final; tres reflexiones escritas sobre el proceso de creación del proyecto; dos presentaciones orales, una a mitad de camino del proyecto y otra al finalizar este; el contenido del blog creado por el Sujeto 1; y, finalmente, una entrevista personal una vez finalizado todo el proceso.

Como segundo paso, se subieron todos los documentos a NVivo y se obtuvieron transcripciones de los documentos audiovisuales para facilitar su codificación. A partir de ese momento se volvieron a leer los textos, en este caso ya extrayendo lo que podían ser etiquetas de codificación temática que se repitieran en estos. Se crearon hasta un total de once nodos o etiquetas y seis subetiquetas (ver *Ilustración 2*).

Ilustración 2

Nombre	Archivos	Referencias
Elementos culturales		0
Negativos		2
Positivos		2
empatía		7
Positiva		4
empoderamiento		4
Español en Londres		3
Herramientas obtención info		3
Identidad		2
Negativa		2
Otras identidades		2
Positiva		2
Influencia del trabajo de investigación		2
Mudarse		1
Mujeres inmigrantes		3
Objetivo del trabajo		2
voluntariado ONGs		4

Con toda la información obtenida, se revisaron de nuevo los fragmentos textuales asociados a cada uno de los subtemas y se detectaron lo que podían ser los grandes temas; estos son: empatía, empoderamiento, identidades y elementos socioculturales.

Al final, estos cuatro grandes temas quedaron reducidos a tres: Empatía para con otra sociedad y cultura; Reflexiones sobre la identidad; e, Influencia sobre el Sujeto 1 con respecto al concepto del empoderamiento de la mujer. Como en previos pasos, consideramos que esta forma de detección y definición de “temas” llamados “themes as shared-meaning patterns” por Braun y Clarke (2021: 231) se ajusta mejor a nuestra propuesta porque nos permite entrelazar diferentes tópicos que quizás a simple vista pueden parecer dispares, pero que para nosotros son totalmente complementarios. Es decir, el primer tema, “Empatía para con otra sociedad y cultura” tiene relación tanto con la competencia sociocultural, intercultural y la identidad lingüística. Sin empatía uno no puede aproximarse a otra cultura y menos sentirse identificado con ella. En este caso, el Sujeto 1 demuestra tener una especial empatía no solo hacia la cultura meta de estudio, sino hacia un grupo determinado de la comunidad de habla, este es, las mujeres inmigrantes. Esto se aprecia cuando se identifica, dejando claro las diferencias, con la situación de algunas mujeres inmigrantes que al no hablar la lengua del nuevo lugar de residencia se encuentran en desventaja frente al resto de la sociedad (ver Ilustración 3).

Ilustración 3

Nombre	Archivos	Referencias
Elementos culturales	0	0
Negativos	2	6
Positivos	2	8
empatía	7	25
Positiva	4	5
empoderamiento	4	10
Español en Londres	3	3
Herramientas obtención info	3	9
Identidad	2	2
Negativa	2	10
Otras identidades	2	2
Positiva	2	13
Influencia del trabajo de investigación	2	6
Mudarse	1	2
Mujeres inmigrantes	3	5
Objetivo del trabajo	2	12
voluntariado ONGs	4	7

Referencia 3 - Cobertura 0.62%
Quiero investigar sus luchas

Referencia 4 - Cobertura 3.47%
que sirva a las mujeres hispanas en Londres, que ayude a su establecimiento y que refleje las luchas más comunes a las que confrontan en la vida diaria en Londres

Referencia 5 - Cobertura 5.27%
Al final de mi proyecto, espero ser mucho más consciente de cómo es la vida en Londres para los inmigrantes hispanohablantes, cuáles problemas se enfrentan, y lo que nosotros como sociedad, así como yo como individuo, podemos hacer para ayudar.

Archivos\Sujeto 1\3 S1 entrega intermedia - 5 1 referencia codificada [Cobertura 2.13%]
Referencia 1 - Cobertura 2.13%
donde puedan encontrar toda la información y consejos para hacer más agradables sus vidas en Londres

Archivos\Sujeto 1\4 S1 Entrega final - 8 8 referencias codificadas [Cobertura 33.56%]
Referencia 1 - Cobertura 2.58%
A través del proyecto, he podido ayudar a una parte de esta población aislada por la barrera de idioma, haciendo accesible en español la información sobre la ayuda que está disponible.

En este caso entraría el segundo tema anteriormente mencionado, “Reflexiones sobre identidad” y que, además, estas son llevadas a cabo desde la comparación de las diferentes identidades que el Sujeto 1 discute y de las que considera formar parte. Este tema es especialmente relevante porque confirman las teorías de creación y configuración de Identidad de Grupo (Tajfel y Turner, 1979) y las teorías sobre la autodefinition de la identidad individual (Turner, 1985) (para ejemplos, ver Ilustración 4).

Ilustración 4

Nombre	Archivos	Referencias
Elementos culturales	0	0
empatía	7	25
empoderamiento	4	10
Español en Londres	3	3
Herramientas obtención info	3	9
Identidad	2	2
Negativa	2	10
Otras identidades	2	2
Positiva	2	13
Influencia del trabajo de investigación	2	6
Mudarse	1	2
Mujeres inmigrantes	3	5
Objetivo del trabajo	2	12
voluntariado ONGs	4	7

Referencia 1 - Cobertura 0.22%
Oficialmente, yo soy británica, yo soy inglesa, nada más

Referencia 2 - Cobertura 0.11%
Eso es muy aburrido para mí

Referencia 3 - Cobertura 0.48%
Yo soy inglesa, pero me siento avergonzado por eso, porque el reino unido no está un país con que puedo sentir conectado.

Referencia 4 - Cobertura 0.90%
Me gustaría vivir en otro lugar en el futuro, y hablar diferentes idiomas es una manera de distanciarme de ser británico y del estereotipo de una persona arrogante que sólo habla inglés y espera que todos los demás se acomoden.

Archivos\Sujeto 1\5 S1 segundo cuestionario final - 6 6 referencias codificadas [Cobertura 5.05%]
Referencia 1 - Cobertura 0.36%
2 : 67,696 - 525,743

Referencia 2 - Cobertura 0.39%
3 : 69,143 - 526,194

Referencia 3 - Cobertura 0.46%
pero me siento mucho mas cerca a la cultura hispana que la cultura británica (de que mencioné antes siento avergonzada)

Y, por último, *Influencia sobre el Sujeto 1 con respecto al concepto del empoderamiento de la mujer*, está relacionado con los dos anteriores temas por cuestiones de identidad de género, empatía y proximidad afectiva con la sociedad y cultura objeto de estudio (ver Ilustraciones 3 y 4).

Por otro lado, e igualmente a modo de ejemplo preliminar de análisis, extraídos de los dos cuestionarios completados por el Sujeto 1, es remarcable lo siguiente:

Ilustración 5

<p>6. Di con qué culturas te identificas indicando cuánto en una escala del 0 (nada) a 5 (me identifico totalmente).</p> <p>Ej. Cultura <i>británica</i> 0 1 2 3 4 5</p> <p>Cultura <i>hispana</i> 0 1 2 3 4 5</p>	<p>5. Di con qué culturas te identificas indicando cuánto en una escala del 0 (nada) a 5 (me identifico totalmente).</p> <p>Ej. Cultura <i>británica</i> 0 1 2 3 4 5</p> <p>Cultura <i>hispana</i> 0 1 2 3 4 5</p>
Cultura __Británica__ 0 1 2 3 4 5	Cultura __británica__ 0 1 2 3 4 5
Cultura __Andaluza__ 0 1 2 3 4 5	Cultura __hispana__ 0 1 2 3 4 5
Cultura __Maltés__ 0 1 2 3 4 5	Cultura __maltés__ 0 1 2 3 4 5
Cultura __Francés__ 0 1 2 3 4 5	Cultura __francés__ 0 1 2 3 4 5
Cuestionario inicial	Cuestionario Final

Esta es probablemente la parte más llamativa de los resultados cuantitativos de las encuestas completadas por el Sujeto 1. Es importante recordar que este realizó estudios y trabajos de investigación socioculturales y transculturales desde el segundo año de su carrera, así pues, consideramos que cuando evalúa su identidad cultural, lo hace con conocimiento de causa. Por lo tanto, es como mínimo llamativo ver como en el primer cuestionario valoraba su relación con la cultura británica con un 4 sobre 5, mientras que en la segunda encuesta esta nota bajaba a 3 de 5.

Por otro lado, en la primera encuesta el Sujeto 1 escribía “cultura andaluza” como su segunda identidad cultural valorándola con un 2 de 5. Este hecho es relevante porque el participante se identificaba claramente con dicha cultura después de haber pasado un año académico en Sevilla. Sin embargo, en la encuesta final el Sujeto 1 cambia la denominación por “cultura hispana” valorándola con la misma nota que la británica. Es decir, el Sujeto 1 considera que su relación o identificación con la cultura británica, después de haber cursado su último año de grado, es la misma que con la cultura hispana. Por otro lado, vemos que su relación con sus otras culturas o identidades, la maltesa y la francesa, no han cambiado.

Por último, es importante remarcar que el Sujeto 1 estaba cursando su último año de grado académico en francés y español, y que la carga horaria y el número de créditos universitarios estaba repartido por igual a lo largo del currículum. Así pues, es relevante que la estudiante, si bien considera que la cultura francesa al mencionarla forma parte de su identidad, aunque tan solo sea para decirnos que la puntúa con 0, es mucho más relevante ver cómo la cultura hispana se ha puesto al mismo nivel que el de la cultura británica, la cultura “nativa” del Sujeto 1.

5. Conclusiones

Partiendo de las definiciones sobre los conceptos hasta aquí expuestos, tales como los de cultura, la relación entre la lengua y la cultura, algunas de las competencias no lingüísticas comunicativas como son la sociocultural y la intercultural y la identidad del individuo con relación a las lenguas que habla, creemos oportuno indicar, que fruto de los primeras evidencias extraídas de

los datos recogido, el e-PRSc es una excelente herramienta que ayuda a nuestros estudiantes de ELE en contexto de no-inmersión a adquirir la cultura y la lengua meta de estudio, a sentirse parte de la comunidad de habla objetivo de estudio, a empatizar con los individuos que la forman, a reflexionar no ya sobre la cultura meta, sino la propia del alumno, y a ser, en definitiva, mejores ciudadanos del mundo. Así pues, respondiendo a las preguntas de investigación del trabajo en curso, por el momento podemos responder afirmativamente a que los e-PRCs ayudan al desarrollo de las CSC y CI del alumno de ELE y que el proceso creativo-reflexivo que implica la realización de este tipo de proyectos etnográficos ayuda a la toma de conciencia de las realidades identitarias a las que los alumnos están expuestos.

Creemos importante destacar que los resultados preliminares que nos ofrece el análisis de los datos también evidencia que la evaluación de algunas de las competencias comunicativas no-lingüísticas debe pasar por la reflexión y autoevaluación acompañada de evidencias que las atestigüen. De todos es sabido que la posibilidad de evaluar una reflexión es, como mínimo, poco tangible y rodeada de tantas interferencias externas, partiendo por la percepción reflexiva del evaluador, que hace imposible que se pueda llevar a cabo con una validación académica sostenible. Es por ello, que una herramienta como la aquí presentada, los e-PRSc, es de tanto valor: por su flexibilidad y por la posibilidad de adaptación a otros contextos educativos.

Los críticos a este artículo pueden argumentar que los datos analizados hasta fecha no son suficientemente significativos y estamos de acuerdo con ello. Sin embargo, queremos destacar que si bien un solo e-PRSc del total del corpus ha sido analizado en profundidad, el investigador de este proyecto ya ha superado la primera y segunda fase que implica el uso del método ATR, estas son: la familiarización con el corpus de datos, y la creación de etiquetas o nodos surgidos de la totalidad de corpus. Así pues, esperamos que la consecuente detallada investigación del resto del corpus nos ayude a ratificar lo que, por el momento, parece un resultado positivo y satisfactorio.

Por último, y antes de terminar, nos gustaría recordar que, así como la cultura debe ser entendida desde la realidad individual de cada uno de los sujetos que configuran una comunidad de habla, un grupo social, una nación, estado, etc., también tenemos que considerar que los resultados futuros de nuestra investigación no van a seguir, en muchos casos, a pies puntillas los obtenidos hasta el momento. Las riquezas investigativas en proyectos como este se basan en la diversidad de resultados, las percepciones y formas de aproximación a los objetos observados y, en definitiva, a la reflexión individual de cada uno de los sujetos.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALFAGEME GONZÁLEZ, B. (2007): "El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES". *Educatio Siglo XXI*, 25, pp.209-226.

- BERGER, P., y LUCKMAN, T. (2003): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BLOCK, D. (2007): *Second language identity*. London, Bloomsbury.
- BLOCK, D. (2008): "The increasing presence of Spanish-speaking Latinos in London: An emergent community?". *Journal of Language, Identity, and Education*, 7 (1), pp. 5-21.
- BLOMMAERT, J. (2010): *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge. Cambridge: Cambridge University Press.
- BORGHETTI, C. (2017): "Is there really a need for assessing Intercultural competence? Some Ethical Issues". *Journal of Intercultural Communication*, 44.
- BOWLER, G. M. (2010): "Netnography: A Method Specifically Designed to Study Cultures and Communities Online". *The Qualitative Report*, 15 (5), pp. 1270-1275.
- BRAUN, V., y CLARKE, V. (2006). "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.
- BRAUN, V., y CLARKE, V. (2020): "Can I use TA? Should I use TA? Should I *not* use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches". *Counselling and Psychotherapy Research*, 21 (1), pp.37-47.
- BRAUN, V., y CLARKE, V. (2021): *Thematic Analysis. A practical guide*. London, Los Angeles: SAGE Publishing.
- BREWER, J. D. (2000): *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- BYRAM, M., y ZARATE, G. (1994): "Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle". M. Byram, G. Zarate y G. Neuner (eds.), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Consejo de Europa, pp. 6-41.
- BYRAM, M., y ZARATE, G. (1996): "Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context". *Language Teaching*, 29 (4), pp.239-243.
- BYRAM, M., BRIBKOVA, B., y STARKEY, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: DGIV - Council of Europe.
- CENOZ, J., y GORTER, D. (2008): "The linguistic landscape as an additional source of input in the second language acquisition". *IRAL - International Review of Applied Linguistics on Language Teaching*, 46 (3), pp. 267-287.
- COLOMER DOMÍNGUEZ, V., MELCHOR, S., y PEDREGOSA, I. (2013): "El portafolio como herramienta de aprendizaje. Potenciando la autonomía del estudiante". *MarcoELE*, 16, pp. 34-43.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Deportes, Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen*

- complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- DALY, S. (2013): "Enhancing employability skills through the use of film in the language classroom". *The Language Learning Journal*, 44 (2), pp.140-151.
- DENZIN, N. (2001): "The reflexive interview and a performative social science". *Qualitative Research*, 1 (1), 23-46.
- DERVIN, F., y RISAGER, K. (2015): *Researching Identity and Interculturality*. London: Routledge.
- DOMÍNGUEZ, D., BEAULIEU, A., ESTALELLA, A., GÓMEZ, E., SCHNETTLER, B., y READ, R. (2007): "Etnografía virtual". *Forum Qualitative Social Research*, 8 (3).
- FANTINI, A. E. (2012): "Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence". J. JACKSON (Wd.), *The Routledge Handbook of language and Intercultural communication*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 390-405.
- FERNÁNDEZ NUÑEZ, L. (2006): "¿Cómo analizar datos cualitativos?". *Butlletí LaRecerca*, 1, pp. 1-6.
- FERNÁNDEZ NÚÑEZ, L. (2007): "¿Cómo se elabora un cuestionario?". *Butlletí LaRecerca*, 8, 1-9.
- FLICK, U. (2015): *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GARCÍA GONZÁLEZ, I. (2007): "Quins són els aspectes que cal considerar en l'ús de l'entrevista en profunditat com a instrument de recerca?". *Butlletí LaRecerca*, 9, pp. 1-8.
- GONZÁLEZ ARGÜELLO, V., y PUJOLÀ FONT, J.-T. (2008): "El uso del portafolio para la autoevaluación en formación continua del profesor". *MarcoEle, Revista de didáctica español lengua extranjera*, 7, pp. 92-110.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2019): *Comunicación Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2020). "Instrumentos de medición de la competencia comunicativa intercultural en español LE/L2". *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (2), pp. 163-177.
- HERNÁNDEZ-MARTÍN, L., y SKRANDIES, P. (2021): "Taking the foreign out of the language teaching: opening up the classroom to multilingual city". D. MALINOWSKI, H. H. MAXIM, y S. DUBREIL (eds.), *Language in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Springer International Publishing, pp. 293-325.
- IGLESIAS CASAL, I., y RAMOS MÉNDEZ, C. (2020). "Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras". *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (2), pp. 99-122.
- JIMÉNEZ-RAMÍREZ, J. (2019): "Cultura e Interculturalidad". J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Oxon, New York: Taylor y Francis Group, pp. 243-257.

- KOMELAKIS, A., y PETRAKAKI, D. (2020): "Embedding employability skills in UK higher education: Between digitalization and marketization". *Industry and Higher Education*. 34 (5), pp. 290-297.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LUSTIG, M. W., y KOESTER, J. ([1996] 2011): *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. Boston: Pearson Education.
- MARTÍN PERIS E. (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, Instituto Cervantes.
- MIELES BARRERA, M. D., TONON, G., y ALVARADO SALGADO, S. V.: (2012): "Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social". *Universitas humanística*, 74 (2), 195-225.
- MORENO CAMACHO, M. A., y MOLINA VALENCIA, N. (2018): "La Intervención Social como Objeto de Estudio: Discursos, prácticas, problematizaciones y propuestas". *Athenea digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 18 (3), pp. 1-29.
- MORSE, J. M., y COULEHAN, J. (2015): "Mainteining confidentiality in qualitative publications". *Qualitative Health Research*, 25 (2), pp.151-152.
- NORTON, B. (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education.
- NORTON, B. (2013): *Identity and Language Learning. Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- NORTON, B. (2020): "Identity and Second Language Acquisition". C. A. Chapelle (ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Nueva York, Hoboken: Wiley Blackwell.
- PUJOLÀ, J. T. (ed). (2020): *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- RISAGER, K. (2020): Language, Culture, and Context. C. A. CHAPELLE (ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Nueva York, Hoboken: Wiley Blackwell.
- RUIZ-BUENO, A. (2009): "Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias". *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2 (2), pp. 96-110.
- SABARIEGO-PUIG, M., VILÀ-BAÑOS, R., y SANDÍN-ESTEBAN, M. (2014): "El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti". *REIRE Revista D'Innovació i Recerca En Educació*, 7 (2), pp. 119-133.
- SAYER, P. (2009): "Using the linguistic landscape as a pedagogical resource". *ELT Journal*, 64 2), pp. 143-154.
- SCHUTZ, A. (1993): *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- SERCU, L. (2010): "Assessing intercultural competenece: More questions than answers". A. PARAN, y L. SERCU (eds.), *Testing the untestable in language education*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 17-34.

- SIMON, B. (2004): *Identity in modern society: A social psychological perspective*. Oxford: Blackwell.
- SPEARS, R. (2001): "The interaction between the individual self and the collective self: Self-categorization in context". C. SEDIKIDES y M. BREWER (eds.), *Individual self, relational self, collective self*. Philadelphia: Psychology Press, pp.171-198.
- TAJFEL, H., y TURNER, J. (1979): "An integrative theory of intergroup conflict". W. AUSTIN, y S. WORCHEL (eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole, pp. 33-47.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005): "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua". *Porta Linguarum* (4), pp.23-39.
- TURNER, J. (1985): "Social categorization and the self-concept: A social-cognitive theory of group behaviour". E. J. LAWLER (ed.), *Advances in group processes: Theory and research*. Vol. 2. Greenwich: JAI Press, pp. 47-74.
- VAN EK, J. A. ([1986] 2001): *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol 1. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- WEEDON, C. ([1987] 1997): *Feminist Practice and poststructuralist theory*. London: Blackwell.
- WICKS, P., y REASON, P. (2009): "Initiating action research. Challengers and paradoxes of opening communicative space". *Action Research*, 7, pp. 243-262.
- WILLIAMS, M., y BURDEN, T. (2008): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.
- WORDS MATTER. (2021): "The Qualitative Research Series - More than methods? Thematic analysis with Dr Victoria Clarke". Podcast.
- ZAHAVI, D. (2018): *Phenomenology: the basics*. Milton: Taylor y Francis Group.
- ZARATE, G. (2003): "Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences". M. BYRAM (ed.), *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 84-118.