

# 3 Investigar las propias prácticas docentes a través de la investigación-acción

**Xavier Pascual<sup>1</sup>**

---

**Conceptos clave:** investigación-acción, prácticas docentes, métodos mixtos, observación de aula, cuestionarios.

---

## 1. Introducción

La investigación que se explica en adelante y que ejemplifica la investigación-acción pretendió aportar a las nuevas definiciones curriculares y profesionales, a partir del análisis sistemático de las posibilidades y límites que se presentan al trabajar, la dimensión intercultural en las aulas de lengua extranjera con adultos.

La metodología de la investigación-acción se ha definido de muchas maneras (cf. Bizquerria Alzina, 2009; Cohen y Manion, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2007; van Lier, 2001). Goyette y Lessard-Hébert (1988) señalan diversas diferencias epistemológicas que

“convergen en torno a tres elementos básicos: a) desde el punto de vista del objeto (el qué); b) desde el punto de vista de la metodología (el cómo) y c) desde el punto de vista del investigador (el quién)” (Rizo y Romeu, 2008, s.p.).

Tanto Suárez Pazos (2002) como Latorre (2007) avisan de que el concepto que constituye la investigación-acción ha sido durante décadas muy distorsionado en su aplicación.

---

1. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Cataluña/España; xavier.pascual@uab.cat

**Para citar este capítulo:** Pascual, X. (2017). Investigar las propias prácticas docentes a través de la investigación-acción. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 69-87). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.622>

“Atentos a las distorsiones más usuales, situaremos en primer lugar lo que no es la [investigación-acción...]. (a) No es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias; (b) no es una simple resolución de problemas, implica también mejorar, comprender; (c) no se trata de una investigación sobre otras personas, sino sobre uno mismo, en colaboración con otros implicados y colaboradores; y (d) no es la aplicación del método científico a la enseñanza, es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la situación investigada” (Suárez Pazos, 2002, p. 43).

Se pueden destacar algunos rasgos comunes entre todas las definiciones: (1) es un método de investigación (normalmente) cualitativa; (2) se sitúa el centro de atención en lo que ocurre en la actividad docente cotidiana (en la educación, principalmente en interacciones en el aula); (3) tiene como principal objetivo detectar qué aspectos deben ser mejorados y cómo cambiarlos (véase Nussbaum, en este volumen).

En resumen, se puede decir que la propuesta de una investigación-acción se basa en la necesidad de integrar el trabajo investigador y la práctica docente, de tal forma que se puedan obtener datos y resultados que puedan servir para su transformación (Bisquerra Alzina, 2009; van Lier, 2001). La investigación-acción se orienta hacia el análisis de acciones y situaciones sociales susceptibles de ser problematizadas y que están abiertas a cambios. Si bien parte de una descripción inicial (estado inicial), se trata de una disciplina de intervención orientada hacia la modificación (estado final).

En general, se atribuye la introducción al concepto de investigación-acción a Kurt Lewin, que lo introdujo en los años 50 (Lewin, 1973) pero hasta los años 70 no hubo un movimiento que recogiera el concepto como un acercamiento sistemático de investigación cualitativa hacia las prácticas docentes. Encabezada por Lawrence Stenhouse (1984) y John Elliott (1993) en Gran Bretaña, empezó

a ser aceptada la propuesta de que los docentes son las personas más apropiadas para investigar y mejorar sus propias acciones. Posteriormente, en los años 80, Stephen Kemmis, junto con Wilfred Carr ([Carr y Kemmis, 1988](#)) ofrecieron la visión de que la investigación-acción no es solamente un proceso de cambio de las prácticas individuales de los docentes, sino un proceso de transformación social que se lleva a cabo colaborativamente con las personas participantes y otras personas interesadas de los contextos (alumnado, otros docentes, equipos de investigación y la comunidad más cercana; véanse [Nussbaum, en este volumen](#); [Unamuno y Patiño, en este volumen](#)).

Este tipo de investigaciones se basan en una fase diagnóstica de la que se deriva el diseño de la intervención, cuyo seguimiento da lugar a la interpretación de las transformaciones. La investigación-acción implica para sus participantes la autorreflexión sobre su propia actuación y la de los demás, poniendo en un lugar central el diálogo entre la teoría, el sujeto investigador y la situación investigada.

Se trata de un proceso en espiral, en el que los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de intervención, aplicación, evaluación, etc. vuelven a iniciarse en una nueva versión del circuito.

El diseño de este tipo de investigaciones comporta considerar los siguientes pasos, característicos de la investigación-acción:

- *Problematización*: se trata de establecer un campo problemático definido por cierta molestia social derivada de alguna o de todas las personas participantes, de dificultades o limitaciones para la actuación, de acuerdo con los objetivos individuales o institucionales.
- *Diagnóstico*: tras la problematización y el establecimiento del foco del proceso de investigación, se hace necesario realizar un diagnóstico claro de la situación. Para ello, es importante obtener información, organizarla y analizarla para comprender la situación inicial o punto de partida de la investigación.

- *Diseño de una propuesta de intervención*: tras la identificación del objeto-problema y el análisis de la situación inicial, se diseñan la intervención y las herramientas de seguimiento.
- *Aplicación de la intervención*: se considera aquí el proceso que involucra la realización y observación de la intervención.
- *Evaluación*: las evidencias que se han registrado sobre los resultados de la intervención se recogen y sistematizan en este momento del proceso. La evaluación es también la instancia de redefinición del problema, a partir de la información que proporciona el análisis.

Todos estos pasos implican la triangulación de datos, es decir, la recogida, análisis y contraste de diversos tipos de datos (videos, transcripciones, productos de los estudiantes, documentos oficiales del centro, etc.). En la recogida y análisis de datos en este estudio, se emplearon tanto métodos cualitativos como cuantitativos. Siguiendo la terminología de [Morse \(2010\)](#), se emplearon métodos mixtos con un diseño cualitativo y cuantitativo. El estudio se basó, en gran parte, en la observación sistemática de las interacciones en el aula y en otros datos cualitativos. Sin embargo, también se utilizaron métodos cuantitativos, por ejemplo, los cuestionarios, como se explicará a continuación.

En la sociedad actual, se ejerce cada vez más presión sobre los docentes para que sean innovadores, sobre todo frente a los avances científicos y tecnológicos y los nuevos paisajes demográficos. Existe una sensación generalizada de cambios vertiginosos y, como consecuencia, un incremento en las exigencias a dar respuestas a desafíos sociales a través de la educación. Las viejas concepciones sobre el papel de las instituciones educativas y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje están cambiando (véase [Dooly, en este volumen](#)). En este sentido, hay muchos autores que consideran la investigación-acción como la metodología más idónea para enfrentar estos retos.

“La complejidad de la práctica educativa hace necesario que el profesorado asuma el papel de investigador; que esté atento a las

contingencias del contexto; que se cuestione las situaciones problemáticas de la práctica; que dé respuesta a las necesidades del alumnado y trate de buscar nuevos enfoques. La enseñanza es un proceso donde tienen lugar simultáneamente múltiples elementos en interacción, lo que hace difícil su indagación y conocimiento” (Latorre, 2007, p. 12).

En este sentido, este capítulo parte de un estudio del contexto educativo que no solo sirve para comprender el lugar en el que se inserta la investigación que se explica, sino que también ofrece datos importantes para el análisis de la situación inicial y compleja de la que se partía. Se trata de un trabajo de diagnóstico que permitió definir de manera más clara y objetiva la problemática inicial y las necesidades de transformación.

## **2. El estudio: el desarrollo de la competencia intercultural en aulas de lenguas extranjeras**

Hace décadas que las políticas oficiales sobre la didáctica de las lenguas defienden una enseñanza más integrada de lengua y cultura (Council of Europe, 2001). Esta concepción de la enseñanza de lenguas implica una crítica a los enfoques que, a partir de una concepción instrumental de la lengua –centrada exclusivamente en la adquisición de competencias lingüísticas–, han marginado las dimensiones culturales e interculturales en muchos centros. Este fue el caso en el contexto del estudio presentado aquí: una Escuela Oficial de Idiomas (E.O.I.) en Barcelona.

Los expertos en didáctica de la lengua extranjera señalan, desde hace ya unas décadas, que los estudiantes no solo necesitan desarrollar una competencia gramatical, sino también una competencia comunicativa que les permita emplear las lenguas de manera apropiada social y culturalmente (Council of Europe, 2001). Es en este sentido que el aprendizaje de las lenguas no puede ser concebido como un proceso independiente al desarrollo de la competencia intercultural, necesaria para participar de manera efectiva en contextos culturalmente significativos para los usuarios.

La incorporación de una dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas hace replantear el perfil del estudiante. Si el docente puede ser concebido como mediador de lenguas y culturas, el estudiante empieza a concebirse como un locutor que se convierte en plurilingüe, por una parte, y en intercultural, por la otra. Este nuevo perfil de estudiante comporta una redefinición radical de las propuestas de enseñanza-aprendizaje.

Para aportar en las nuevas definiciones curriculares y profesionales, a partir del análisis sistemático de las posibilidades y límites que se presentan al trabajar la dimensión intercultural en las aulas de lengua extranjera con adultos, se optó por una investigación sobre la propia práctica del investigador-docente y sobre el contexto. Se enmarcó el estudio en la investigación-acción, considerando que partía de una problemática relevante para el investigador, para el colectivo de docentes de lenguas extranjeras en general, y para los estudiantes, y que los resultados podrían ser aplicados para la transformación de las prácticas y los contextos analizados.

### **3. Objetivos del estudio**

Como introducción a esta investigación, se propuso explorar, en primer lugar, la especificidad de las nociones de competencia comunicativa, competencia intercultural, conciencia intercultural y dimensión intercultural del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Se consideró que la definición de estos conceptos y su racionalización para la intervención pedagógica eran importantes tanto para la investigación como para la práctica.

Se partía de la base de que el estudio del desarrollo de la competencia intercultural y de la dimensión intercultural del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas comporta el análisis sistemático del contexto. Como ya se ha dicho, no se trata simplemente de una descripción del lugar en donde se inserta la práctica docente e investigadora, sino más bien de un análisis de variables que se articulan en la definición de la problemática inicial de la que partía mi investigación.

En coherencia con el planteamiento general de esta investigación, el primer objetivo de la misma era explorar y describir las dimensiones institucional, docente y del alumnado del contexto de inscripción. Concretamente:

*Objetivo 1.* Describir las dimensiones institucional, docente y del alumnado del contexto socioeducativo, considerando:

- los elementos culturales e interculturales del currículo vigente de francés en las E.O.I. de Cataluña;
- las categorías relativas a la sensibilidad intercultural;
- las prácticas interculturales declaradas por el profesorado.

Siguiendo a [van Lier \(2001\)](#), la investigación-acción comporta incluir en el estudio el diseño y la evaluación de materiales específicamente creados para incidir en la competencia lingüística e intercultural del estudiante. Este era justamente el segundo objetivo de la investigación.

*Objetivo 2.* Analizar la dimensión intercultural del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, a partir de la aplicación de una intervención didáctica orientada al desarrollo conjunto de la competencia intercultural y las competencias lingüísticas previstas en el currículo de cuarto nivel de las E.O.I. (uso de la lengua, expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita).

- Observar la interrelación entre materiales, actividades y práctica docente.
- Observar la actuación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo específicamente a su dimensión intercultural.
- Analizar las relaciones entre las competencias intercultural y lingüística en dicho proceso.

Si bien los indicadores utilizados para la evaluación de la competencia lingüística eran los que se aplicaban de forma institucional en las E.O.I, no existían indicadores relativos a la competencia intercultural estandarizados. Por ello, y a partir del análisis de diferentes propuestas derivadas de numerosas investigaciones precedentes (por ejemplo, Byram, 1992; Byram, Gribkova, y Starkey, 2002; Candillier, 2007; Meyer, 1994), me propuse también desarrollar una propuesta propia en función de los resultados del contexto de investigación en el que se trabajaba. Así, el objetivo 3 de esta investigación fue:

*Objetivo 3.* A partir del análisis crítico de las diferentes propuestas disponibles para la evaluación de la competencia intercultural en clase de lenguas extranjeras, elaborar un conjunto de indicadores aplicables para el aula de francés con adultos y aplicarlos para medir su pertinencia y funcionalidad.

- Comparar y analizar diferentes propuestas para la evaluación de la competencia intercultural en lengua extranjera.
- Elaborar un conjunto de indicadores que pudieran ser operativos en la evaluación del desarrollo de la competencia intercultural en clase de lenguas extranjeras con adultos.
- Medir su eficacia y funcionalidad a través de la aplicación a datos concretos extraídos de dinámicas naturales de intervención socioeducativas.

A la elaboración de estos indicadores le siguió su aplicación concreta. Por ello, el objetivo 4 se centró en el análisis del impacto de la intervención didáctica en el desarrollo de la competencia intercultural según los indicadores elaborados. Concretamente:

*Objetivo 4.* Medir el impacto de una intervención didáctica orientada a la dimensión intercultural del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en el desarrollo de la competencia intercultural.



- Desarrollar una propuesta de indicadores con la finalidad de evaluar los aspectos más relevantes de la competencia intercultural desarrollada en clase de lengua.
- Comparar los resultados relativos a las competencias interculturales y lingüísticas de dos actividades equiparables, desarrolladas por el mismo alumnado, en dos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contrastar los resultados obtenidos a partir de dichas actividades por el grupo-meta (participante de la intervención didáctica) y el grupo-control (no expuesto a dicha intervención).

#### **4. Recogida de datos: recursos diversos para triangular los resultados**

El análisis de la dimensión institucional hizo necesario el desarrollo de instrumentos de investigación dirigidos a determinar la presencia de contenidos culturales e interculturales en el currículo, en el temario de acceso al cargo docente y en los libros de texto. Para poder, en primer lugar, obtener numerosos datos en un tiempo limitado, se optó por el uso de cuestionarios y por comparar dos grupos (grupo-meta y grupo-control), para medir el perfil intercultural inicial de las personas participantes. Esta diagnosis inicial también sirvió para medir, de forma más precisa, el impacto de la intervención didáctica en el desarrollo de la competencia intercultural, objeto de la investigación. Posteriormente, se diseñó y observó la intervención didáctica para un análisis cualitativo más profundo. Se explica cada fase en detalle más abajo.

##### **4.1. Cuestionarios**

La dimensión docente (véase el objetivo 1) fue explorada a través de dos cuestionarios dirigidos a obtener, por una parte, información general sobre categorías relacionadas con la sensibilización de los agentes educativos

respecto a la dimensión intercultural de las prácticas pedagógicas y, por otra parte, descripciones de los propios docentes sobre dichas prácticas. Para acercarse a la dimensión del alumnado, desarrollamos un cuestionario abierto con el objetivo de recoger descripciones individuales de sus experiencias lingüísticas e interculturales, y un test de estereotipos culturales. Estos instrumentos también fueron utilizados en esta investigación para recoger datos sobre el desarrollo y el impacto de la intervención didáctica propuesta.

Las preguntas fueron medidas con una escala Likert de 5 puntos, con valores comprendidos entre 1, equivalente a totalmente en desacuerdo, y 5, equivalente a totalmente de acuerdo. Hubo un total de 30 preguntas, estimadas suficientes para conseguir una noción global de actitudes del profesorado y del alumnado relativas a la didáctica de las competencias interculturales, sin que llegara a ser un cuestionario demasiado engorroso y largo de responder (véase [Canals, en este volumen](#), para más información sobre cuestionarios). He aquí algunas de las afirmaciones que aparecían en el cuestionario:

- El aprendizaje de lenguas extranjeras me ha ayudado a cambiar mis actitudes y creencias hacia otras comunidades y culturas.
- Las actividades interculturales pueden ayudar a mejorar la competencia comunicativa del alumnado.
- Conocer la civilización y la lengua convierte a los estudiantes en locutores interculturales.
- Es importante que los estudiantes reflexionen sobre su propia cultura y que la analicen desde una perspectiva externa para poder comprender mejor a los demás.

### 4.2. Test de estereotipos culturales

Se realizó el test con el grupo-control y el grupo-meta antes y después de la aplicación de la intervención didáctica. He aquí un ejemplo ([Tabla 1](#)).

Tabla 1. Ejemplo del test de estereotipos culturales

Utilícese la siguiente escala de valores para indicar si estos adjetivos describen con mayor precisión a personas de tu misma nacionalidad (columna A) o a nativos de la lengua francesa (columna B).		
Escala: 1 = nunca; 2 = rara vez; 3 = a veces; 4 = con frecuencia; 5 = muy a menudo.		
Adjetivos	A	B
Emocional		
Arrogante		
Serio		
Amable		
Seguro de sí mismo		
Lógico		
Generoso		
Tranquilo		
Perezoso		
Eficiente		
Impaciente		
Testarudo		
Honrado		
Competente		
Alegre		
Tímido		
Trabajador		
Ruidoso		
Tolerante		

4.3. Intervención didáctica

El análisis del contexto fue acompañado por una etapa de intervención, que tuvo como objetivo diseñar, aplicar y evaluar una intervención didáctica orientada a los aspectos de la competencia intercultural.

La intervención docente fue enmarcada por una serie de materiales desarrollados específicamente para trabajar la dimensión intercultural de la enseñanza de la lengua. Partiendo del supuesto de que la dimensión intercultural es una dimensión imbricada en los saberes lingüísticos, tanto el diseño como el análisis

del impacto de la intervención didáctica se realizaron desde un punto de vista en el que confluían los aspectos interculturales y lingüísticos. Se puede considerar que si el docente de lenguas extranjeras tiene un rol en el desarrollo de las dimensiones interculturales de las competencias en lengua de sus estudiantes, este no puede ser separado del que implica su guía en el desarrollo integral de la competencia comunicativa.

Para la elaboración de materiales de educación intercultural, se contemplaron temas que involucraban la vida cotidiana de los estudiantes y sus conocimientos previos. Las actividades eran diversas, incluían simulaciones, debates, comentarios críticos sobre diferentes documentos de prensa, etc. Estos materiales habían sido previamente empleados y validados por el grupo de trabajo Aplicación y Evaluación de Materiales de Educación Global, coordinado por la ONG Intercultura y constituido al amparo del convenio suscrito entre dicha ONG y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y privilegiaron, sobre todo, las competencias relativas a la comprensión lectora y la expresión oral.

El seguimiento de la intervención en el aula se hizo a través de la observación sistemática, apoyada por una pauta de observación dirigida a la rápida descripción de algunos elementos contextuales importantes, como son, entre otros, la distribución física de las personas participantes, la organización de la participación en clase y el ambiente general durante la actividad (véase, también, Canals, en este volumen). La observación sistemática de las clases se hizo con la ayuda de una observadora externa. A través de la pauta de observación se registraron aspectos del comportamiento de los estudiantes en su trabajo con los materiales, observando especialmente los constantes y los cambios. La [Tabla 2](#) muestra un fragmento de la pauta de observación enfocada a las relaciones pedagógicas en cuanto a la didáctica de la lengua extranjera y las competencias culturales de manera integrada.

Las observaciones se realizaron en un período de dos meses y medio y, simultáneamente, se grabó en formato video el trabajo de cada grupo en el aula durante varias actividades. Estas grabaciones fueron transcritas (véanse [Moore](#)

y Llompart, en este volumen). Para poder comparar momentos iniciales y finales de las competencias en lenguas del alumnado involucrado en la investigación, optamos por dos estrategias metodológicas: por un lado, realizamos una comparación entre dos actividades orales y escritas de clase equiparables, una previa y otra posterior a la intervención objeto de análisis, y, por otro lado, se contrastaron estas actividades con las llevadas a cabo con un grupo-clase con el que no se había desarrollado la intervención didáctica citada. También se obtuvieron datos a través de autoevaluaciones de los estudiantes al acabar la intervención didáctica.

Tabla 2. Fragmento de la pauta de observación

Observación	Siempre	A veces	Nunca
El docente hace preguntas que apelan a experiencias y conocimientos previos de los estudiantes (referidas a situaciones de aprendizaje intercultural vividas o a la vida cotidiana).			
Organiza e indica cómo trabajar en grupo.			
Recorre los grupos y da instrucciones.			
Amplía el tema de la actividad, entregando más información.			
Cuenta experiencias o ideas propias que influyen en la opinión de los estudiantes.			
Favorece la relación entre el alumnado y la libre expresión de sus ideas.			

Las transcripciones sirvieron para indagar más sobre las interacciones observadas en los videos y para comparar y contrastar las respuestas obtenidas durante la encuesta inicial. Para hacerlo, los fragmentos transcritos fueron categorizados según unidades temáticas que correspondían a temas destacables de las observaciones y de los perfiles interculturales iniciales recogidos en los cuestionarios. Posteriormente, estas categorías de unidades temáticas fueron contrastadas con descriptores de diferentes etapas de la interculturalidad, desde la etapa monocultural (perfil mínimo), hasta la etapa transcultural (perfil elevado). Se muestra un ejemplo de estas categorizaciones en la [Tabla 3](#).

Tabla 3. Ejemplo de datos según la etapa intercultural – perfil medio

III. Es flexible en cuanto a su posición en un conflicto intercultural
ou ça dépend, c'est compliqué ... il faut voir chaque cas, mais c'est vrai que c'est une situation chaque fois plus habituelle ... je veux dire que le monde est destiné à se métisser (AOF-SO)
il y a plusieurs solutions ... il pourrait se convertir à l'Islam et puis à la maison faire ce qu'on veut (AOF-CG)

## 5. Resultados

Uno de los aspectos más importantes de esta investigación fue el análisis de los datos obtenidos antes, durante y después de la intervención didáctica. El análisis del conjunto de los datos obtenidos nos permitió llegar a conclusiones respecto a los cambios que había propiciado la intervención didáctica en la competencia lingüística e intercultural de los estudiantes. Tal como se ha explicado, la propuesta era integradora, es decir, pretendía, de manera paralela, desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes y cumplir con los objetivos lingüísticos del programa de cuarto nivel de la E.O.I. Esta doble meta nos llevó a preocuparnos no solo por los cambios en el perfil y competencia interculturales, sino especialmente por las relaciones entre estos elementos y los lingüísticos. Esto responde al hecho de que, como docente de francés en una E.O.I., se debe responder a un contenido y a que los estudiantes deben de ser evaluados como los demás.

Por ello, el análisis de la intervención didáctica que diseñamos para esta investigación debía considerar si esta fue exitosa al permitir trabajar ambos aspectos (lingüísticos e interculturales) de manera integrada. También fue importante tener en cuenta los datos obtenidos en las autoevaluaciones de los estudiantes al acabar la intervención didáctica: si percibieron, o no, esta integración como novedosa para ellos. El análisis tuvo el objetivo, por un lado, de describir el impacto de la intervención didáctica en los cambios de perfiles y competencias lingüísticas e interculturales, a través de la comparación con el otro grupo de cuarto nivel, que no siguió la intervención didáctica (denominado grupo control para esta investigación). Por otro lado, el análisis pretendía valorar

también la percepción de los estudiantes sobre la intervención, especialmente sobre qué habían aprendido, teniendo en cuenta las relaciones entre competencias en lengua y competencias interculturales.

De los datos de esta investigación se desprende que el desarrollo de la competencia intercultural resulta un proceso singularmente complejo, extremadamente difícil y largo, pero, al mismo tiempo, necesario e ineludible. Un elemento que apareció de manera clara era que el desarrollo de la competencia intercultural no se produce en clase de lengua, pero esta puede constituirse como un espacio favorable para dicho desarrollo.

Para que esto sea posible, es necesario revisar profundamente la visión tradicional sobre la relación entre lengua y cultura, orientada hacia la creación y reproducción de estereotipos. La presente investigación demostró que esta visión sobre la lengua y la cultura suele estar vigente en las E.O.I., a pesar de la entrada en circulación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), que instituye la competencia intercultural como parte de las competencias que deben desarrollarse en la enseñanza de lenguas.

El análisis de las encuestas aplicadas a docentes de las E.O.I. arrojó que, si bien estos reconocen la importancia de incluir aspectos relativos al hecho intercultural en su práctica docente, presentan una visión de la cultura como producto, es decir, como conjunto de productos individuales o colectivos legitimados por un estado. En el caso de la enseñanza y aprendizaje del francés, la cultura se presenta como equivalente a la tradicional noción de civilización, es decir, el conocimiento de las instituciones, horarios y producciones culturales y artísticas más destacables de la cultura meta.

Esto es coherente con las selecciones que realizan los manuales de texto que empleaban los docentes encuestados, en los que las actividades relativas a la cultura se limitaban a enseñar productos culturales y descripciones de colectivos asociados a Francia o, en menor grado, a territorios de la francofonía, que se presentan en general como homogéneos. La escasa referencia a

otros colectivos o grupos culturales se limitaba a Europa. Estos contenidos, junto con las prácticas docentes descritas por los docentes, contribuyen a la reproducción de estereotipos y a su consolidación en el imaginario colectivo de los estudiantes.

Según el relato de los docentes, sus prácticas docentes se limitan a aspectos relativos a lo que tradicionalmente se llama civilización francesa, sin incluir actividades en las que se reflexione en torno a la cultura del alumnado o a la diversidad cultural de la clase. Se excluye así uno de los aspectos fundamentales del desarrollo de la competencia intercultural, que a las etapas de conocimiento, reconocimiento y aceptación de la identidad cultural del otro, se suma la aceptación de la propia identidad cultural.

El estudio aportó también información sobre qué tipo de actividades pueden incidir en el desarrollo de lo que hemos definido como competencia intercultural, y sobre las posibilidades de integración de este tipo de actividades en las clases de lengua extranjera. No obstante, las pautas didácticas que se extraen deben ser consideradas como parte de una propuesta susceptible de ser modificada a tenor de otros contextos.

## 6. A modo de conclusión

La dificultad de medir la transformación de la competencia intercultural de las personas es uno de los grandes obstáculos de investigaciones como la que se ha descrito en este capítulo. Así, por ejemplo, aunque las respuestas obtenidas a través de cuestionarios anónimos merecen atención, hay que contemplar la posibilidad de que, por muchos motivos, no siempre sean fiables. Esta posibilidad nos llevó, en este estudio, a desarrollar un conjunto de indicadores e instrumentos para recoger diferentes datos que pudieran ayudar a objetivar los cambios observados y a triangular los resultados. La estrategia de adoptar métodos mixtos, con un por diseño cualitativo y cuantitativo, fue de utilidad para contrastar los datos de los cuestionarios, las observaciones propias y externas realizadas a lo largo de la intervención, y otros datos recogidos.



Si bien las conclusiones extraídas no tienen carácter definitivo, puesto que el análisis realizado es limitado, estas resultan orientativas y esclarecedoras, principalmente respecto al desarrollo de la competencia intercultural en clase de lengua extranjera, y a la potencialidad que ofrece la bifocalización sobre la lengua y sobre la interculturalidad en la programación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

## Obras citadas

- Bizquerra Alzina, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2a ed.). Madrid: La Muralla.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Bruselas: Council of Europe.
- Canals, L. (2017). Instruments per a la recollida de dades. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 377-389). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.636>
- Candillier, M. (Ed.). (2007). *Across languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages. [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4\\_report\\_ALC\\_E.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_E.pdf)
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dooly, M. (2017). Una aproximació a dades multimodals amb l'anàlisi del discurs mediat. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 212-235). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.629>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Goyette, G., y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, K., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (4a ed.). Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (Ed.). (1973). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. Londres: Souvenir Press.
- Meyer, M. (1994). Developing intercultural competence: Case studies of advanced language learners. En R. Genesee (Coord.), *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 159-182). Nueva York: Cambridge University Press.
- Moore, E., y Llompart, J. (2017). Recoger, transcribir, analizar y presentar datos interaccionales plurilingües. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 418-433). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.639>
- Morse, J. M. (2010). Practice and procedures for mixed method design: maintaining control, rigor and complexity. En A. Tassakkori, y C. Teddlie (Eds), *Handbook of mixed method design* (2nd edn) (pp. 339-352). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 23-45). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>
- Rizo, M., y Romeu, V. (2008). Investigación-acción-participativa y comunicación intercultural. Relato de una experiencia de investigación con estudiantes de dos universidades de la Ciudad de México. *Razón y Palabra*, 65. <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/index65.html>
- Stenhouse, K. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Unamuno, V., y Patiño, A. (2017). Producir conocimiento sobre el plurilingüismo junto a jóvenes estudiantes: un reto para la etnografía en colaboración. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 107-128). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.624>

## Lecturas recomendadas

- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, 21(7), 43-52.

- Byram, M., Nichols, A., y Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Isisag, K. U. (2010). The acceptance and recognition of cultural diversity in foreign language teaching. *Academik Bakis*, 4(7), 251-260.
- Lund, R. E. (2008). Intercultural competence –an aim for the teaching of English in Norway? *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1-16.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Paricio, M. S. (2011). Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el ‘otro’. *Linguarum Arena*, 2, 79-89.
- Tassakkori, A., y Teddlie, C. (2010). (Eds), *Handbook of mixed method design* (2a edn). Thousand Oaks, CA: Sage.