

Formación docente en inglés en la universidad: Perspectivas de ciudadanía intercultural

❖ PORTO, MELINA | melinaporto@conicet.gov.ar

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP-CONICET, Argentina.

RESUMEN

La formación de profesores de inglés en las universidades del país está orientada en general hacia el desarrollo lingüístico y disciplinar de los estudiantes. El punto de partida para este trabajo es que además de estos fines, llamados instrumentales, la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior tiene también fines educativos. Esta dimensión educativa propone el desarrollo integral del individuo inspirado en posicionamientos humanistas (Bildung) para contribuir al progreso de las sociedades. Un pilar esencial de esta dimensión es lo que se categoriza como 'la universidad en desarrollo' y la 'universidad ecológica', que produce conocimiento dentro y para el mundo, con el fin de mejorarlo. En este sentido, un objetivo de este trabajo es describir y caracterizar este posicionamiento teórico. Además, se ilustrará esta perspectiva por medio de la descripción de un proyecto pedagógico de ciudadanía intercultural llevado a cabo en 2013 en la Universidad Nacional de La Plata en colaboración con la Universidad de East Anglia en el Reino Unido. Se recolectaron datos observacionales, documentales y conversacionales, que se analizaron utilizando los procedimientos de la investigación cualitativa y una clasificación de criticidad en el nivel superior. Los resultados indican que se observaron los elementos centrales en la noción de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera, es decir, reflexión crítica, identificación internacional y acción cívica local.

PALABRAS CLAVE: Universidad Ecológica, Ciudadanía Intercultural, Compromiso Cívico-Social.

INTRODUCCIÓN

La formación docente en inglés en los Institutos Superiores de Formación Docente y las universidades del país está orientada en general hacia el desarrollo lingüístico y disciplinar de los estudiantes. Este trabajo reconoce la necesidad de atender estos fines, llamados instrumentales, pero propone la idea de que la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior tiene también fines educativos. Esta dimensión educativa propone el desarrollo integral del individuo inspirado en posicionamientos humanistas (Bildung) para contribuir al progreso de las sociedades y tiende a estar relegada en la formación docente en lenguas extranjeras en la universidad. Un pilar esencial de esta dimensión es lo que se categoriza como 'la universidad en desarrollo' y la 'universidad ecológica', que produce conocimiento dentro y para el mundo, con el fin de mejorarlo. Un objetivo será entonces describir y caracterizar este posicionamiento teórico. Además, se ilustrará esta perspectiva por medio de la descripción de un proyecto pedagógico de ciudadanía intercultural llevado a cabo en 2013 en la Universidad Nacional de La Plata en colaboración con la Universidad de East Anglia en el Reino Unido.

Conceptualización de la educación superior

La formación de profesores de inglés en el nivel superior en Argentina ha tenido desde sus comienzos, y aún conserva, un fuerte foco lingüístico. Es decir, el perfeccionamiento de la competencia lingüística de los estudiantes es central (además del conocimiento disciplinar específico por supuesto). Evidencia de ello puede encontrarse en los planes de estudio de la mayoría de las carreras de inglés del país, en particular en las asignaturas llamadas 'lengua inglesa'. El punto de partida para el sustento teórico del proyecto pedagógico que se presenta aquí es que la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior tiene fines educativos además de instrumentales (Byram, 2008, 2010, 2012, 2014a,b; Byram, Golubeva, Han y Wagner, 2017). Es

decir, además de la formación instrumental de preparar a los estudiantes para usar una lengua, en este caso el inglés, según necesidad en distintos contextos al finalizar sus estudios superiores, y de prepararlos para enseñar dicha lengua (profesorado), la dimensión educativa propone el desarrollo del individuo inspirado en posicionamientos humanistas (*Bildung*) para contribuir al progreso de las sociedades.

Además de tener en cuenta el valor instrumental de aprender una o más lenguas, este proyecto se inscribe en una perspectiva que hace hincapié en el potencial de la enseñanza de lenguas en el nivel superior para contribuir a la educación, es decir, para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y la evolución de las sociedades (Budd, 2013; Webb, 2010). Byram (2001: 102) argumenta que “la enseñanza de idiomas concebida como educación en lengua extranjera no puede ni debe evitar deberes y responsabilidades educativos y políticos” (Byram, 2001: 102). Estos deberes y responsabilidades educativos y políticos han sido encauzados en el concepto de *educación intercultural y para la ciudadanía en la clase de lengua extranjera* (Byram, 2008, 2010, 2012, 2014 a, b; Byram, Golubeva, Han y Wagner, 2017). Este proyecto adopta este concepto y lo hace en parte tomando prestado de las tradiciones de la ‘educación cívica’ en su formulación más reciente como ‘educación para la ciudadanía’ (Arthur, Davies y Hahn, 2008; Barrett, 2012; Osler, 2012; Osler y Starkey, 2006) y en parte adoptando prácticas de la enseñanza de lenguas desde la interculturalidad (Byram, 1997, 2009; Liddicoat y Scarino, 2013, Risager, 2007). Al mismo tiempo, se extiende el alcance de la educación para la ciudadanía más allá de la noción de ciudadanía de un estado (nación) hacia la ‘ciudadanía intercultural’.

Cuando la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior considera su función educativa además de los fines instrumentales, sus objetivos comienzan a coincidir con algunos de los objetivos de la educación para la ciudadanía (Byram, 2008, 2012, 2014). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de lenguas con orientación intercultural comparten el interés en desarrollar las competencias de los estudiantes en el análisis, la cooperación y el conocimiento acerca de otras lenguas y culturas. La educación para la ciudadanía, en las versiones en las que se sustenta este proyecto, tiene por objetivo estimular a los estudiantes a que actúen como ciudadanos como consecuencia directa de su aprendizaje en la universidad y en forma simultánea con éste. En general, esta es una característica poco frecuente en las carreras de

inglés en Argentina. Además, en la conceptualización adoptada aquí, la enseñanza de lenguas en el nivel superior puede y debe dirigir la atención de los estudiantes hacia la ‘otredad’, es decir, hacia grupos de personas que hablan o usan la lengua que ellos están aprendiendo, ya sea como lengua nativa o lengua franca, dentro de una orientación internacional y/o intercultural. También puede y debe dirigir la atención hacia grupos que están aprendiendo la lengua que ellos hablan y usan (español) y otras lenguas. En resumen, el concepto de ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior que sustenta este proyecto complementa ambas dimensiones, es decir, la formación en ciudadanía y la enseñanza de lenguas extranjeras desde la interculturalidad. Esta integración tiene unos años de desarrollo en Europa y Estados Unidos y es innovadora en nuestro país.

La relación de los institutos superiores de formación docente y las universidades con sus comunidades y el mundo más amplio debe ser considerada en mayor profundidad de lo que es posible tratar aquí, pero sirve para justificar este proyecto pedagógico, inscripto en lo que Barnett (2011a, b) categoriza como ‘la universidad en desarrollo’ y la ‘universidad ecológica’, que produce conocimiento dentro y para el mundo, con el fin de mejorarlo. También puede compararse con las ambiciones de la red de universidades Talloires cuya visión se centra en ‘el compromiso cívico’:

Creemos que las instituciones de educación superior no existen en forma aislada de la sociedad ni de las comunidades en las que están ubicadas. La Red Talloires concibe a las universidades del mundo como una fuerza dinámica y fuerte en sus sociedades, que incorporan el compromiso cívico y el servicio comunitario en su misión de enseñanza e investigación.

<http://talloiresnetwork.tufts.edu/who-we-ar/>

Esta conceptualización de la educación superior es lo que Brady (2012: 343) llama “la reconstrucción moral de las universidades”, es decir, “el restablecimiento de una comunidad académica fundada sobre un ‘propósito moral más elevado’”. Este proyecto hace eco de esta conceptualización como un ejemplo de “educación para ciudadanos (...) un proceso que abre posibilidades a través de la exploración de entendimientos alternativos, la aplicación crítica de

evidencia y argumentación y el desarrollo y las disposiciones necesarias para actuar en base a las posibilidades” (Sim, 2011: 758-9).

Fundamentos teóricos y antecedentes

El concepto de *educación intercultural y para la ciudadanía en la clase de lengua extranjera* (Byram, 2008, 2010, 2012, 2014a,b; Byram, Golubeva, Han y Wagner, 2017) promueve la complementariedad de la educación en lengua extranjera (con un énfasis en la competencia comunicativa intercultural) y la educación para la ciudadanía (con su hincapié en la acción cívica en la comunidad). El aspecto relacional (es decir, la atención en el ‘otro’) es importante ya que los estudiantes se convierten en hablantes o mediadores interculturales (Alred y Byram, 2002; Byram, 2009). Además, este enfoque se ubica dentro del concepto de criticidad en la educación superior (Barnett, 1997) y criticidad en la enseñanza de lenguas (Johnston et al., 2011). En este proyecto el contraste en las lenguas (español, inglés) así como en las perspectivas de los materiales utilizados y en las creencias de los estudiantes constituyeron simultáneamente una oportunidad para el desarrollo de una perspectiva crítica y comparativa. Dentro de este desarrollo teórico, Alred, Byram y Fleming (2003, 2006), Byram (2008), y Zajda, Daun y Saha (2008) describen casos empíricos en distintos países del mundo excepto América Latina. López (2008, 2009) y López y Sichra (2008) retratan varios contextos en América Central y del Sur aunque con un foco en la educación intercultural bilingüe, con especial atención en la situación de las lenguas originarias. Este proyecto pedagógico se desarrolló en el contexto de Argentina y constituye una contribución empírica al campo de la ciudadanía intercultural.

Según Byram (2014a, b) y Byram, Golubeva, Han y Wagner (2017), un proyecto en el aula de lengua extranjera se convierte en un proyecto de ciudadanía intercultural cuando:

1. se crea una comunidad de acción y comunicación transnacional (en este caso, Argentina - Reino Unido);
2. los estudiantes desarrollan una identificación internacional con todo el grupo en su conjunto;
3. los estudiantes desafían el ‘sentido común’ de cada grupo nacional mediante el análisis, la reflexión y la criticidad acerca de las ideas y valores propios y ajenos;

4. los estudiantes desarrollan una nueva forma de pensar y actuar, que puede llamarse 'internacional'; y
5. los estudiantes desarrollan una acción cívica o social en su comunidad local.

Proyecto pedagógico de ciudadanía intercultural

Este proyecto de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera en la universidad se llevó a cabo en Argentina y el Reino Unido en 2013 y abordó el tema del mundial de fútbol 1978 y la dictadura militar en Argentina. El proyecto se inscribe en la teoría de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera (Byram, 2008, 2010, 2012, 2014a,b; Byram, Golubeva, Han y Wagner, 2017) y forma parte de una red de proyectos coordinados por Michael Byram (Durham University) en Estados Unidos, Europa y Asia. Participaron 75 estudiantes argentinos de las carreras de inglés en la Universidad Nacional de La Plata y 35 estudiantes británicos de una Licenciatura en Lengua Española en la Universidad de East Anglia (español como lengua extranjera). Todos tenían entre 18 y 22 años en ese momento. Los estudiantes investigaron sobre el tema utilizando una variedad de textos y realizaron producciones de distintos tipos (posters, videos, PPTs, etc.). Se comunicaron por medio de una wiki y Skype (según lineamientos en O'Dowd, 2007, 2015), en inglés y en español, para diseñar en forma colaborativa un afiche destinado a desarrollar conciencia acerca de las violaciones a los derechos humanos durante el mundial 1978 y la dictadura. Compararon y contrastaron con situaciones similares en otros eventos deportivos mundiales. Por último, los estudiantes, cada uno en su país, realizaron una acción cívica o social en su comunidad local, que los llevó a actuar fuera de la universidad y a comprometerse con la sociedad. El proyecto tuvo también objetivos de aprendizaje que comprendieron tres dimensiones: lingüística, intercultural y de ciudadanía. Como resultado de este proyecto y su innovación curricular, los estudiantes estuvieron en condiciones de:

- apreciar la diversidad lingüística tanto en inglés como en español;
- explorar y reflexionar sobre un acontecimiento histórico;
- desarrollar aptitudes para la investigación;

- analizar y comprender el poder de los medios de comunicación en la construcción de imágenes estereotipadas de la otredad y su influencia sobre nuestro pensamiento y conducta para con otros (en este proyecto, ‘medios’ se refiere a cualquier ‘texto’ pasible de ser ‘leído’ e ‘interpretado’ en una variedad de formas y sistemas de signos, incluyendo material impreso y no impreso, visual, digital, multimodal u otros; Hagood y Skinner, 2012; Handsfield, Dean y Cielocha, 2009);
- leer y producir ‘textos’ de manera crítica;
- participar en diálogo intercultural con otros;
- interactuar con otros sobre la base de valores de respeto, comprensión recíproca, justicia social y apertura; e
- involucrarse en participación cívica local.

Metodología y resultados

Este proyecto se diseñó como un estudio de caso (Gomm et al., 2000; Yin, 2009) con elementos de investigación-acción (Burns, 2010; Stringer, 2007) cuyo objetivo fue implementar, describir y evaluar una experiencia de ciudadanía intercultural en el aula de lengua extranjera en la universidad.

Se recolectaron datos de tres tipos:

- a) observacionales: notas de clase, notas de campo;
- b) documentales: producciones de los estudiantes como afiches, posters, PPTs, videos, y la Autobiografía de Encuentros Interculturales - un recurso diseñado por el Consejo Europeo para reflexionar y aprender de los encuentros interculturales http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/autobiographytool_EN.asp?; y
- c) conversacionales: comunicación en el chat de la wiki y por Skype, Facebook e email, debates en clase, entrevistas a familiares de desaparecidos.

Los estudiantes brindaron su consentimiento informado. Los datos se analizaron utilizando los lineamientos y procedimientos de la investigación cualitativa, en particular el análisis de contenido (Cohen, Manion y Morrison, 2011; Corbin y Strauss, 2014; Merterns, 2015).

Los resultados indican que los estudiantes desarrollaron las habilidades implicadas en la ciudadanía intercultural como procesos de comparación y contraste, distanciamiento de la perspectiva propia, toma de perspectiva, análisis y evaluación críticos, y reflexión. Además, surgió una nueva identificación internacional entre los estudiantes argentinos y británicos, diferente de sus identificaciones nacionales y regionales, y temporaria ya que surgió durante el período de ejecución del proyecto. Esta identificación se hizo evidente por ejemplo por medio del uso del pronombre 'nosotros' en los afiches para la concientización que realizaron en colaboración. En la mesa de discusión se utilizará el siguiente folleto producido por un grupo de estudiantes para ilustrar estos resultados.

DE LA ASUNTO PRESIDENTE
¿VENÍ ESTE ES EL PALITO DE ABOLLAR? ¿QUIERES CEREZONIA? ¿CÓNDOR TAMBIÉN MURIERON? ¿POR QUÉ ESTÁS EN EL...
DETENIDO A MARRERAS Y A...

DICTADURA, CORRUPCIÓN, MANIPULACIÓN
ARGENTINA 1978

PROCESO DE REORGANIZACIÓN NACIONAL
El golpe de Estado tuvo lugar el 24 de marzo de 1976 y duró hasta 1983, y derrocó al gobierno constitucional de la presidenta María Estela Martínez de Perón. Una junta militar, encabezada por los comandantes de las tres Fuerzas Armadas, ocupó el poder, dando lugar a una etapa que suele ser denominada simplemente como «el Proceso». Y es considerada «la dictadura más sangrienta de la historia argentina».
Este período se caracterizó por el terrorismo de Estado, la constante violación de los derechos humanos, la desaparición y muerte de miles de personas, el robo sistemático de recién nacidos y otros crímenes de lesa humanidad.

NATIONAL REORGANIZATION PROCESS
The military dictatorship ruled Argentina from March 26th 1976 to 1983. This dictatorship overthrew the government of María Estela Martínez de Perón. A military junta was headed by the commanders of three armed forces, which took the power and reached to a stage simply known as The Process. It is also considered as the bloodiest dictatorship within the Argentinean History.
This period was characterised for its "State of Terrorism", "constant human rights violation," "disappearance and death of thousands of innocent people," "systematic theft of newborn children" and other crimes against humanity.

Intercultural project, developed in the subject of English Language II. — UNLP

UNLP – Project

UNLP – Project

Los que no callan lo que otros pretenden callar con el fútbol.

A pesar de que los tiempos eran difíciles, hubo muchas voces que los militares no lograron callar. Algunas lucharon a través de su obra, denunciando mediante imágenes y palabras el horror del que no se hablaba. Otros, como las Madres de Plaza de Mayo, reclamaban la aparición con vida de sus hijos secuestrados. Muchas de estas personas sobrevivieron esos años oscuros y actualmente continúan su lucha por traer los responsables a la justicia, y no descansan en la búsqueda sus seres queridos. Otros, como el periodista Rodolfo Walsh y el escritor de historietas Héctor Oesterheld pelearon con su vida. Es importante recordarlos para que su voz nunca sea callada.

Those who DO talk about things that others pretend to hide with a football game.

Despite the hard times, there were voices that military forces couldn't keep gone. Some represented the horror no one talked about through paintings, images, and words.

Others, the Mothers of Plaza de Mayo, demanded their children appear with life. Most of these people overcame those dark years and nowadays keep the struggle to bring to justice those who were responsible for the atrocities committed.

Others like the journalist Rodolfo Walsh and the comic writer Héctor Oesterheld, peared with their lives for expressing their ideology against the dictatorship. Now, it is important they are remembered so as their voice was never silenced.

when the dictatorship put football at the service of terror:

1978 FOOTBALL WORLD CUP

As in many other governments, sports are used to undercover all the crimes committed by the government. The triumph over the World Cup is marked by corruption and the death of innocents, some few metres away from the ESMA.

A World Cup, the first one won by the Argentinean Football Team. Not only was this Cup about Football, but also corruption, death and fright.

"While goals are shouted, the screams from the tortured and the murdered are turned off." This is Estela de Carlotto's quote- president of Mothers and Grandmothers of Plaza de Mayo.

"No one could deny that Argentina had a team capable of becoming champion. Many of its players, like Kempes, Bertoni, Fillol and Passarella, then would be football stars all around the World. But it is clear that this World Cup was useful for the Military dictatorship so that anyone would not talk about any other topic, but football during the Process.

And this World Cup also became one of the darkest chapters in the Argentinean History. The one which not even the shouts of those goals are able to silence today.

EL MUNDIAL '78

Como en otros gobiernos, el deporte sirvió para ocultar los crímenes del Estado. El título de una Copa del Mundo marcada por la corrupción y la muerte se concretó a metros de la ESMA.

"Una Copa Mundial, la primera ganada por la Selección, que no sólo se trató de fútbol, sino también de corrupción, muerte y miedo.

"Mientras se gritan los goles, se apagan los gritos de los torturados y de los asesinados" La frase es de Estela de Carlotto, presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo.

"Nadie podía negar que Argentina tenía un seleccionado capaz de salir campeón, muchos de sus jugadores, entre ellos Kempes, Bertoni, Fillol y Passarella, brillaron luego en todo el mundo. Pero también es claro que ese Mundial le sirvió a la dictadura militar para que durante ese tiempo nadie hablara de otra cosa que no fuera de fútbol. Y se convirtió también en uno de los capítulos de la historia más oscura de Argentina. Esa que ni los gritos de esos goles hoy pueden acallar.

UNLP - Project

Folleto de concientización (Grupo 14, 2013)

Finalmente, las acciones sociales en la comunidad local que los estudiantes idearon y llevaron a cabo evidenciaron su compromiso cívico. Por ejemplo, un grupo entrevistó a un familiar de un desaparecido y escribió un informe al respecto. Otros grupos dictaron charlas en escuelas, centros comunitarios y la universidad. Otros contribuyeron elementos y evidencia al Museo de Arte y Memoria de La Plata y otros crearon blogs y páginas de Facebook y de internet para mostrar el desarrollo del proyecto en la comunidad.

CONCLUSIONES

Este proyecto facilitó la experiencia intercultural y de ciudadanía en la clase de lengua extranjera para los estudiantes involucrados, y también el análisis y la reflexión sobre esta experiencia.

La combinación de las perspectivas internacional y comparativa resultó innovadora (contrastar, por ejemplo, con Da Silva Iddings, McCafferty y Teixeira da Silva 2011, que tuvo a Brasil como único escenario, y Wright y Mahiri 2012, desarrollado en los Estados Unidos). En este proyecto la intervención en el aula se llevó a cabo simultáneamente en Argentina y el Reino Unido. La perspectiva comparativa, que constituye una característica esencial de la educación para la ciudadanía intercultural, estuvo presente a lo largo de todo el proyecto.

El hecho de que este proyecto se centró sobre un acontecimiento histórico vigente proporcionó también una posición ventajosa, permitiendo explorar una dimensión temporal, espacial y generacional de la educación para la ciudadanía: para los estudiantes de ambos países, la dictadura militar y el mundial 1978 estaban muy lejanos en tiempo y espacio, y los testimonios de primera mano introdujeron el factor etario (por medio de la entrevista a un familiar de un desaparecido y de los recuerdos individuales y colectivos de distintos actores acerca del período). Hay por tanto en este proyecto múltiples niveles de otredad: para los estudiantes argentinos los 'otros' fueron sus pares británicos, pero también fueron 'otros' los ciudadanos argentinos tal como aparecieron retratados en los medios de comunicación de la época, los militares, los jugadores del equipo argentino en el mundial 1978, los familiares de desaparecidos, las abuelas de Plaza de Mayo, etc.

BIBLIOGRAFÍA

Alred, G. y Byram, M. (2002). "Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad". *Journal of multilingual and multicultural development*, 23, 339-352.

Alred, G., Byram, M., y Fleming, M. (2003). "Intercultural experience and education". Clevedon: *Multilingual Matters*.

Alred, G., Byram, M., y Fleming, M. (2006). "Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons". Clevedon: *Multilingual Matters*.

Arthur, J., Davies, I. y Hahn, C. (2008). "The Sage handbook of education for citizenship and democracy". Los Angeles: Sage.

Barnett, R. (1997). "Higher education: A critical business". London: Open University Press.

Barnett, R. (2011a). "Being a university". London: Routledge.

Barnett, R. (2011b). "The coming of the ecological university". *Oxford Review of Education*, 37 (4), 439-455.

Barrett, M. (2012). "The PIDOP Project: An Overview. University of Surrey". Recuperado de <http://www.fahs.surrey.ac.uk/pidop/>.

Brady, N. (2012). "From 'moral loss' to 'moral reconstruction'? A critique of ethical perspectives on challenging the neoliberal hegemony in UK universities in the 21st century". *Oxford Review of Education*, 38, 343-355.

Budd, J. (2013). "Informational education: Creating an understanding of justice". *Education, Citizenship and Social Justice*, 8, 17-28.

Byram, M. (1997). "Teaching and assessing intercultural communicative competence". Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2001). "Language teaching as a political action". En M. Bax, y J. Zwart (Eds.), *Reflections on language and language learning. In honour of Arthur van Essen* (pp. 91-104). Amsterdam, The Netherlands and Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing Company.

Burns, A. (2010). "Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners". London: Routledge.

Byram, M. (2008). "From foreign language education to education for intercultural citizenship". Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). "Intercultural competence in foreign languages". *The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education*. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). California: Sage Publications.

Byram, M. (2010). "Linguistic and cultural education for Bildung and citizenship". *Modern Language Journal*, 94, 318-321.

Byram, M. (2012). "Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship". En J. Jackson (Ed.), *Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 85-97). Abingdon, UK: Routledge.

Byram, M. (2014a). "Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship". *Language, Culture and Curriculum*. DOI: 10.1080/07908318.2014.974329

Byram, M. (2014b). "Competence, interaction and action. Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond". En Xiaodong Dai y Guo-Ming Chen (Eds.),

Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions (pp.190-198). Newcastle/Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., y Méndez García, M.C. (2009). "Autobiography of intercultural encounters. Context, concepts and theories". Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. y Feng, A. (2004). "Culture and language learning: teaching, research and scholarship". *Language Teaching*, 37, 149-168.

Byram, M. y Fleming, M. (2001). "Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía". Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M., Golubeva, I. Han, H. y Wagner, M. (Eds.) (2017). "From principles to practice in education for intercultural citizenship". Bristol: Multilingual Matters.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (Eds.) (2011). "Research methods in education. Seventh edition". London: Routledge.

Corbin, J., y Strauss, A. (2014). "Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory". Fourth edition. California: Sage.

DaSilva Iddings, A., McCafferty, S. y Teixeira da Silva, M. (2011). "Conscientizacao through graffiti literacies in the streets of a Sao Paulo neighborhood: An ecosocial semiotic perspective". *Reading Research Quarterly*, 46, 5-21.

de Groot, I, I.F. Goodson y W. Veugelers (2014). "Dutch adolescents' narratives about democracy: 'I know what democracy means, but not what it means to me'". *Cambridge Journal of Education*, 44, 271-292.

Gomm, R., Hammersley, M. y Foster, P. (Eds.) (2000). "Case study method". London: Sage.

Hagood, M. y Skinner, E. (2012). "Appreciating plurality through conversations among literacy stakeholders". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 4-6.

Handsfield, L., Dean, T. y Cielocha, K. (2009). "Becoming critical consumers and producers of text: Teaching literacy with Web 1.0 and Web 2.0". *The Reading Teacher*, 63, 40-50.

Hatch, A. (2002). "Doing qualitative research in education settings". Albany, New York: State University of New York Press.

Johnston, B., Mitchell, R., Miles, F. y Ford, P. (2011). "Developing student criticality in higher education". London: Continuum.

Liddicoat, A. y Scarino, A. (2013). *“Intercultural language teaching and learning”*. West Sussex: Wiley & Sons.

Mertens, D. (2015). *“Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods”*. Fourth edition. Los Angeles: Sage.

O’Dowd (2007). *“Online intercultural exchange. An introduction for foreign language teachers”*. Clevedon: Multilingual Matters.

O’Dowd, R. (2015). *“The competences of the telecollaborative teacher”*. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194-207.

Osler, A. (2012). *“Citizenship education and diversity”*. En J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education (Vol. 1) (pp.353-361)*. London & Los Angeles, CA: Sage.

Osler, A. y Starkey, H. (2006). *“Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005”*. *Research Papers in Education*, 24, 433-466.

Risager, K. (2007). *“Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm”*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sim, J.B. (2011). *“Social studies and citizenship for participation in Singapore: How one state seeks to influence its citizens”*. *Oxford Review of Education*, 37, 743-761.

Webb, D. (2010). *“Paulo Freire and ‘the need for a kind of education in hope’”*. *Cambridge Journal of Education*, 40, 327-339.

Stringer, E. (2007). *“Action research. Third edition”*. London: Sage.

Wright, D.E. y Mahiri, J. (2012). *“Literacy learning within community action projects for social change”*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 123–131.

Yin, R.K. (2009). *“Case study research. Design and methods”*. Fourth edition. London: Sage.