

3. Educación ciudadana y plurilingüismo en escenarios formativos de educación superior

EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA⁹ y CÉSAR BERNAL BRAVO¹⁰

1. Introducción

Numerosos autores internacionales destacan la importancia de la educación ciudadana, mientras que otros inciden en el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales en ambientes educativos plurales. De este modo, y dado el enfoque del estudio, para asegurar un acercamiento entre la competencia social y ciudadana, la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural, se toma en consideración la noción de *actor social plurilingüe* (Coste y Simon, 2009). Esta noción es un elemento clave a la hora de abordar las diferentes problemáticas y nos ofrecerá las informaciones necesarias para, en un futuro, poder elaborar propuestas didácticas que tengan en cuenta las necesidades reales de profesores que imparten clases en ambientes plurales dentro del contexto hispano japonés de educación superior. El concepto de *actor social plurilingüe* hizo hincapié en la relación entre las medidas adoptadas dentro de un contexto específico y los recursos estratégicos de los actores sociales ante la pluralidad lingüística y cultural. En este sentido, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se indica que:

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia

9. Universidad de Huelva, emilio.delgado@ddcc.uhu.es

10. Universidad de Almería, cesar.bernal@urjc.es

compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar. (Consejo de Europa, 2002: 167)

Esto también significa que el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural promueve el surgimiento de la conciencia lingüística, e incluso de las estrategias metacognitivas, que permiten al actor social ser consciente de su espontaneidad a la hora resolver situaciones y de la dimensión lingüística implicada, llegando a controlarlas.

En otras palabras, esta experiencia de plurilingüismo y pluriculturalismo, como indican Coste y Simon (2009), puede acelerar el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural dado que aprovecha las competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes y las desarrolla más, produce una mejor percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas (consciencia metalingüística e interlingüística) y perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas. En relación con esta idea, Lauren Gajo indica lo siguiente:

Las perspectivas holísticas e interaccionistas juntas ayudan en la toma de tierra del bilingüismo (y, por extensión, multi y plurilingüismo) como un campo específico, pero interconectados en las ciencias sociales, lo que provoca la articulación entre individuos y contextos sociales. (2014: 119)

En este sentido, la competencia plurilingüe y pluricultural se refiere a la capacidad de utilizar la lengua para la comunicación y la participación intercultural donde una persona, vista como actor social que tiene, en mayor o menor medida, competencia en varios idiomas y experiencias de varias culturas. Es decir, en función de la trayectoria seguida por el actor social, su competencia evoluciona, se enriquece con nuevos componentes, se transforma y se marchitan algunos otros debido, entre otras cuestiones, a los movimientos laborales, geográficos, familiares o el cambio de intereses personales. Los numerosos cambios en la composición y el funcionamiento de las esferas geopolíticas complejas son a la vez una invitación y un desafío para los actores sociales en términos de ejercicio de la ciudadanía.

2. Metodología

Partiendo del marco teórico y de la revisión en torno a la problemática, se elabora un sistema de categorías en tres bloques: tipos de ciudadanía, competencia plurilingüe y competencia pluricultural. Dicho sistema será de utilidad para la configuración del cuestionario y para la sistematización del análisis de datos e informaciones. Aunque en este

capítulo nos centraremos en la categoría de competencia pluricultural, en líneas generales, las fases de esta investigación, entendidas desde un punto de vista sistémico y no estrictamente consecutivas, son las siguientes:

1. ¿Qué investigamos y qué sabemos sobre el problema? identificación del problema de investigación, revisión de la literatura, diseño de un sistema de categorías y establecimiento de hipótesis y objetivos.
2. ¿Quién es el sujeto de estudio? definición de población y muestra: 216 profesores de educación y ciencias sociales de 8 universidades españolas y japonesas¹¹.
3. ¿Cómo recoger datos e información? Diseño del instrumento y recogida de información con el cuestionario CYASPS®¹² (Ciudadanía y Actor Social Plurilingüe en Educación Superior), que, entre otras fuentes, se apoya en algunas de las que sirvieron de base para el diseño del cuestionario CIDIMEN®¹³ (Ciudadanía y Dimensiones de la Memoria).
4. ¿Cómo analizar la información? análisis exploratorio y factorial con el apoyo de SPSS, análisis de información cualitativa agrupada según indicadores del sistema de categorías.
5. ¿Con quién y cómo compartir nuestros resultados? Docentes e investigadores vinculados con facultades de ciencias de la educación y la enseñanza de las ciencias sociales a través de publicaciones, conferencias y otras actividades académicas.
6. ¿Cómo confirmar nuestros hallazgos? la parte cuantitativa tiene sus propios mecanismos para garantizar la idoneidad de los resultados. Por ejemplo, el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), coeficiente de correlación de Pearson, etc. La parte cualitativa nos permite profundizar en la comprensión de los resultados. Discusión entre resultados de la investigación y los de otras investigaciones análogas.

El proceso de selección de la muestra de la fase 2 (1/8) responde a criterios de representatividad y se realiza con posterioridad a la acotación de la población fase 1 (1/1). La selección de la muestra se lleva a cabo respetando la proporcionalidad con respecto al volumen po-

11. Cuatro universidades españolas (Universidad de Huelva, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Salamanca, Universitat de Barcelona) y cuatro universidades japonesas (Sophia University, Waseda University, Hiroshima University y Hokkaido University).

12. CYASPS® Marca registrada M3683892 y titular Emilio José Delgado Algarra. Clasificación de Niza número 41 (Educación, Formación y Actividades Culturales).

13. CIDIMEN® Marca registrada M3695791 y titular Emilio José Delgado Algarra. Otros titulares: Eloy López Meneses, Jesús Estepa Giménez y Esteban Vázquez Cano. Clasificación de Niza número 41 (Educación, Formación y Actividades Culturales).

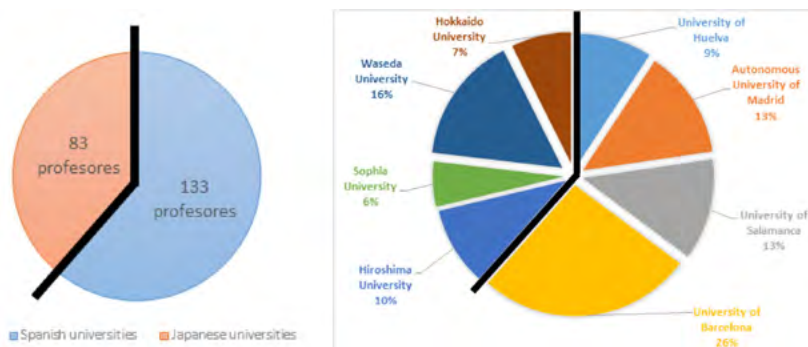
blacional. De los 216 profesores, 133 (61,6%) eran de universidades españolas y 83 (38,4%) de universidades japonesas, distribuidos de la forma que se muestra a en la tabla 1 y en las figuras 1 y 2.

Tabla 1. Volumen muestral distribuido por universidades españolas y japonesas.

	q0.1	f	%	% val	% acu
Válidos	University of Huelva	20	9,3	9,3	9,3
	Autonomous University of Madrid	29	13,4	13,4	22,7
	University of Salamanca	27	12,5	12,5	35,2
	University of Barcelona	57	26,4	26,4	61,6
	Hiroshima University	21	9,7	9,7	71,3
	Sophia University	12	5,6	5,6	76,9
	Waseda University	34	15,7	15,7	92,6
	Hokkaido University	16	7,4	7,4	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

Fuente elaboración propia

Figuras 1-2. 1. Volumen muestral por países. 2. Volumen muestral por universidades.



Fuente: elaboración propia.

Al ser un estudio hispano-japonés y hacer el muestreo a partir del profesorado de educación y ciencias sociales de 8 universidades espa-

ñolas y japonesas, era de esperar que las nacionalidades de los informantes fuesen mayoritariamente la española, con un 60,2% de la totalidad de la muestra, y japonesa, con un 35,2% de la muestra.

Es este capítulo daremos respuesta al siguiente problema específico: ¿Cuáles son las concepciones docentes de educación plurilingüe en el contexto hispano-japonés de Educación Superior? Este problema específico, además de estar directamente relacionado con la categoría de investigación «competencia plurilingüe» se relaciona con el con objetivo específico «conocer las concepciones docentes de educación plurilingüe en el contexto educativo hispano-japonés». El sistema de categorías de la fase 5 se elabora tomando como referencias el trabajo de Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2018) y algunos trabajos desarrollados en el seno del Proyecto i+D+I EPITEC (2016 – 2020)¹⁴, además de otras referencias como las vistas anteriormente. Los descriptores de la competencia plurilingüe, que no han sido incluidos por motivos de espacio (tabla 2), se plantean a 3 niveles de menor a mayor importancia del ítem según las valoraciones, que respectivamente se corresponderían con los valores entre 1 y 2, alrededor del 3 y entre 4 y 5. Este sistema, además de facilitar el diseño de un instrumento de investigación funcional, sirve de base para la organización y el análisis de la información desde una perspectiva sistémica.

Tabla 2. Subcategorías e indicadores de la categoría competencia plurilingüe.

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Competencia plurilingüe (CPL)	Elementos (EM1)	Gramática (gra)
		Fluidez (flu)
		Cultura (cul)
	Metacognición (MCO)	Estructura (est)
		Competencia individual (cin)

Fuente: Elaboración propia

En total coherencia con el sistema de categorías, CYASPS® responde a un enfoque mixto; optándose por una cumplimentación a través de Google Forms debido a las facilidades para contactar con profesorado de las diferentes universidades y para la recogida de información (Fowler, 2014).

14. Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2015-67953-P) con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea.

En relación con la subcategoría «elementos» (EM1), el indicador «gramática» (gra) está vinculado con el ítem q2.3- La perfección gramatical es más importante que la fluidez comunicativa y a los valores culturales. El indicador «fluidez» (flu) se relaciona con el ítem q2.4- La fluidez comunicativa es más importante que la perfección gramatical y a los valores culturales. El indicador «cultura» (cul) se vincula con el ítem q2.5- Los valores culturales son más importantes que la perfección gramatical y a la fluidez comunicativa

En el seno de la subcategoría «metacognición» (MCO), el indicador «estructura» (est) se relaciona con el ítem q2.6- La percepción de la competencia individual en diferentes lenguas es importante para mejorar la competencia plurilingüe; el indicador «competencia individual» (cin) se vincula con el ítem q2.7- La percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas es importante para mejorar la competencia plurilingüe. Los ítems antes mencionados son de escala Likert. El ítem de respuesta abierta q2.8- ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de aprender en un ambiente plurilingüe? está relacionado con todos los indicadores del bloque.

En cuanto al análisis, atendiendo a las medidas de tendencia central, vamos a centrarnos en los valores de media más altos (las tres más cercanas al valor 4) y el más bajo (cercano al valor 2); profundizando en la comprensión a través de la información cualitativa. Igualmente, tras comprobar la validez estadística del instrumento con respecto a la muestra mediante el cumplimiento del criterio de validez que establece la necesidad de 5 sujetos de muestra por cada ítem, la muestra participante resultó ser de 216 profesores de universidad, por encima de los 202 necesarios para que la muestra fuese considerada significativa. Igualmente, el índice KMO se sitúa por encima de ,750 mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett indica una alta significatividad estadística ($p < ,005$) de manera que, en relación con el análisis factorial, los factores están correlacionados de manera que el modelo factorial utilizado resulta adecuado para explicar los datos. Sin embargo, en este capítulo nos centraremos en la estadística descriptiva.

3. Resultados

En pleno proceso de internacionalización académica de las universidades, el desarrollo de contextos plurilingües ha situado en el punto de mira el debate socioacadémico a favor y en contra de la educación en lengua extranjera. Dentro del análisis descriptivo y en relación con las medidas de tendencia central, los ítems con los valores de media más altos coinciden con los valores de moda más altos de la categoría competencia plurilingüe (CPL) (4- de acuerdo). Por otro lado, en el

caso del valor más bajo de media, encontramos el valor de moda más bajo (2- en desacuerdo).

Como se muestra en la tabla 3, los tres valores de media más altos los encontramos en q.2.7 «la percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas es importante para mejorar la competencia plurilingüe», con un valor de 3,74 y una desviación típica (σ) de ,926, seguido de q.2.4 «la fluidez comunicativa es más importante que la perfección gramatical y a los valores culturales», con un valor de 3,70, σ de 1,024 y q.2.6, «la percepción de la competencia individual en diferentes lenguas es importante para mejorar la competencia plurilingüe», con un valor de 3,66, σ de ,898. El valor de media más bajo lo encontramos en q.2.1 «la perfección gramatical es más importante que la fluidez comunicativa y a los valores culturales», con una media de 2,10, σ de ,909.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del bloque 2 (b2).

	q2.3	q2.4	q2.5	q2.6	q2.7
Válidos	216	216	216	215	215
Perdidos	0	0	0	1	1
Media	2,10	3,70	3,27	3,66	3,74
Mediana	2,00	4,00	3,00	4,00	4,00
Moda	2	4	3	4	4
Desv. típ.	,909	1,024	,941	,898	,926
Varianza	,827	1,049	,886	,806	,857
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5
Suma	454	799	706	786	804

Fuente: Elaboración propia

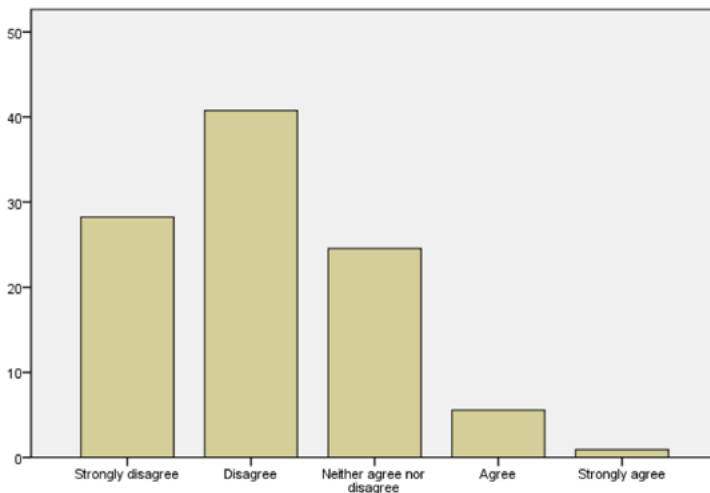
La muestra de 216 profesores de las ocho universidades españolas y japonesas ha dado una importancia destacada a algunos de los aspectos relacionados con la fluidez, la capacidad metacognitiva de percepción de la organización lingüística en diferentes lenguas y la de reconocimiento de la competencia individual; todo ello por encima de la gramática, que recibe el valor más bajo, y, en menor medida, la cultura donde no se plantea un posicionamiento claro. Así pues, en relación con la metacognición (MCO), destaca la importancia de la percepción de la competencia individual en diferentes lenguas [cin2], donde la

media en relación con el ítem 2.7, no alcanza el valor 4, situándose en un nivel intermedio (nivel 2) con respecto a la progresión planteada desde el sistema de categorías. Esta situación es similar en los casos de q.2.4 y q.2.6.

En dicho nivel intermedio, se encuentra el resto de los aspectos antes mencionados a excepción de la gramática, cuyo valor de media se encuentra más cercano un primer nivel donde la importancia que se da a la perfección gramatical como elemento determinante para la comunicación con respecto a la fluidez y la cultura es baja. En otras palabras, esta información se extrae a través de la respuesta de tres ítems relacionados entre sí donde dar altos valores en todos ellos hubiese invalidado las respuestas del cuestionario, implicando una mayor profundidad en el posicionamiento: q2.3, la perfección gramatical es más importante que la fluidez comunicativa y a los valores culturales, q2.4, la fluidez comunicativa es más importante que la perfección gramatical y a los valores culturales y q2.5, los valores culturales son más importantes que la perfección gramatical y a la fluidez comunicativa

En la subcategoría «elementos» (EM1), dentro del indicador «gramática» (gra), en cuanto al ítem q2.3 (figura 3), el 68,9% del profesorado muestra diferentes cotas de desacuerdo, siendo el valor 2, en desacuerdo, la frecuencia más alta con un valor de 88 y un porcentaje válido de 40,7%, seguida por el valor 1, muy en desacuerdo, con una frecuencia de 61 y un porcentaje válido de 28,2%.

Figura 3. Gráfico de porcentaje válido del ítem q2.3, la perfección gramatical es más importante que la fluidez comunicativa y a los valores culturales



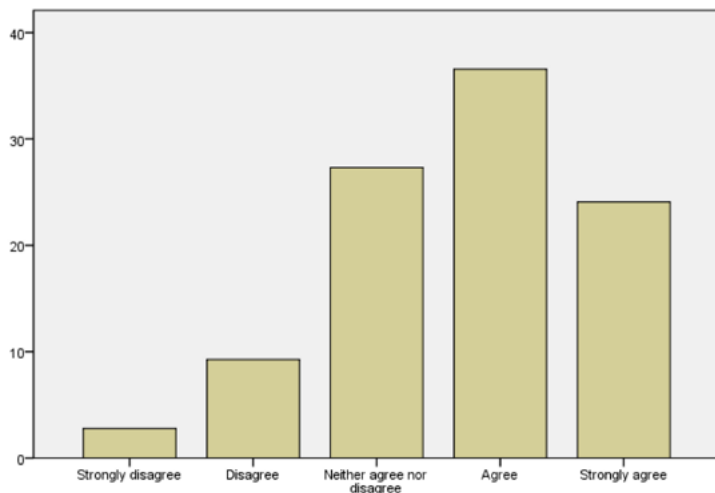
Fuente: Elaboración propia

A los más de dos tercios del profesorado que muestra su desacuerdo a situar la gramática por encima de la fluidez comunicativa y al papel de la cultura, debemos añadir que casi una cuarta parte del profesorado de la muestra, con una frecuencia de 53 y un porcentaje válido de 24,5%, no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo; lo que indica que únicamente 14 de los 216 profesores, un porcentaje válido del 6,3%, reconoce en diferente grado que la gramática tiene una importancia prioritaria frente a la fluidez y a la cultura.

Al atender a las contingencias, se observa que en los profesores de la muestra de universidades españolas el nivel de desacuerdo alto es proporcionalmente mayor (45/133 profesores) con respecto al profesorado de la muestra de universidades japonesas (16/83 profesores).

En cuanto al indicador «fluidez» (flu), en relación con el ítem q2.4 (figura 4), el 50,7% del profesorado muestra diferentes cotas de acuerdo, siendo el valor 4, de acuerdo, la frecuencia más alta con un valor de 79 y un porcentaje válido de 36,6%, seguida por el valor 3, ni de acuerdo ni en desacuerdo muy en desacuerdo, con una frecuencia de 59 y un porcentaje válido de 27,3%, y el valor 5, muy de acuerdo, con una frecuencia de 52 y un porcentaje válido de 24,1%.

Figura 4. Gráfico de porcentaje válido del ítem q2.4, la fluidez comunicativa es más importante que la perfección gramatical y a los valores culturales.



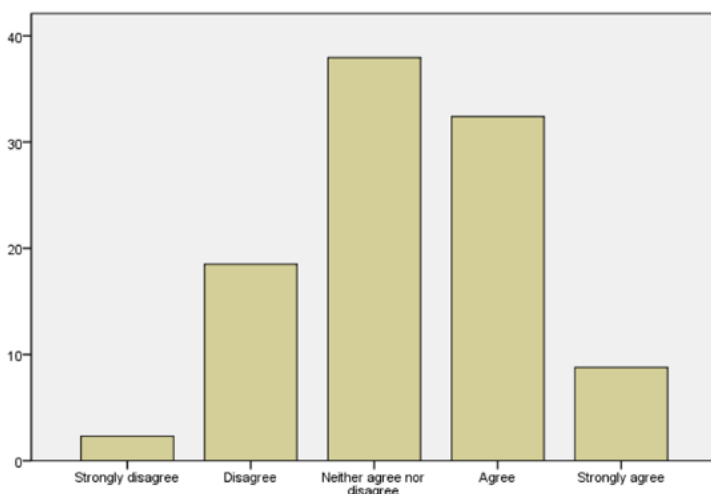
Fuente: Elaboración propia

Al atender a las contingencias, en el caso de la muestra de profesorado de las universidades españolas, la mayor parte de las respuestas

se agrupa en los valores de acuerdo medio (4) y alto (5), con 109/133 profesores; mientras que en el caso de la muestra de profesorado de las universidades japonesas no existe un posicionamiento claro con el predominio del valor 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), con 59/83 profesores.

En cuanto al indicador «cultura» (cul), en referencia al ítem q2.5 (figura 5), los valores se concentran en el centro, ni de acuerdo ni en desacuerdo, frecuencia 82 y un porcentaje válido del 38%, seguido de un grado de acuerdo moderado, frecuencia 70 y un porcentaje válido del 32,4%.

Figura 5. Gráfico de porcentaje válido del ítem q2.5, los valores culturales son más importantes que la perfección gramatical y a la fluidez comunicativa.



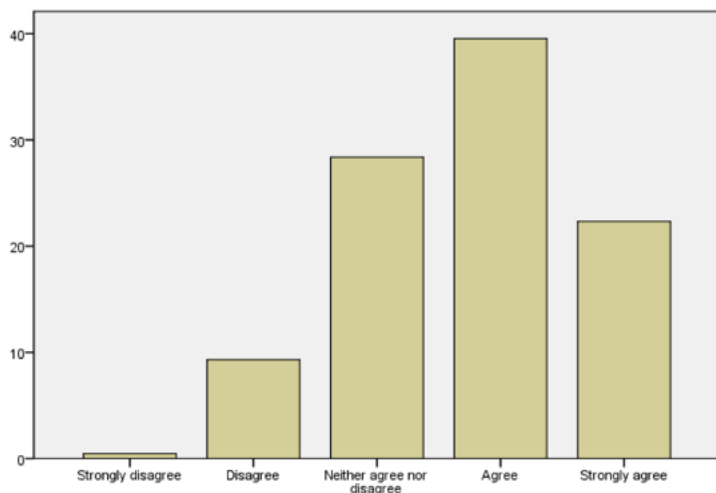
Fuente: Elaboración propia

Al atender a las contingencias, se observa que en el caso de la muestra de profesorado de las universidades españolas la mayor parte de las respuestas se encuentra en los valores de acuerdo moderado (4), 48/133, neutro (3), 42/133, y desacuerdo moderado (2), 27/133; mientras que en el caso de la muestra de profesorado de las universidades japonesas predomina, con bastante diferencia respecto al resto de variables, el valor 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), con 40/83 profesores, seguido de acuerdo moderado (4), 22/133.

Dentro de la subcategoría «metacognición» (MCO), en relación al indicador «estructura» (est), en el ítem q2.7 (figura 6), el valor 4, de acuerdo, la frecuencia más alta con un valor de 91 y un porcentaje váli-

do de 42,3%, seguida del valor 3, ni de acuerdo ni en desacuerdo, con una frecuencia de 70 y un porcentaje válido de 32,4%.

Figura 6. Gráfico de porcentaje válido del ítem q2.7, la percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas es importante para mejorar la competencia plurilingüe.



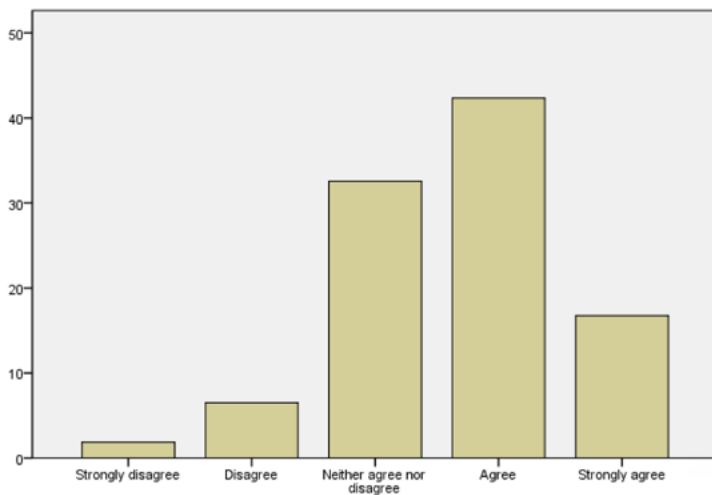
Fuente: Elaboración propia

Al atender a las contingencias, en el ítem q2.7, se observa que en el caso de la muestra de profesorado de las universidades españolas la mayor parte de las respuestas se encuentra en los valores de acuerdo neutro (3), 47/133 y de acuerdo moderado (4), 45/133 y alto (5), 43/133; mientras que en el caso de la muestra de profesorado de las universidades japonesas predomina, con bastante diferencia respecto al resto de variables, el acuerdo moderado (4), con 46/83 profesores, seguido de acuerdo neutro (3), 23/83.

En cuanto al indicador «competencia individual» (cin), q2.6 (figura 7), los valores son similares a los del ítem anterior, predominando nuevamente el acuerdo moderado (4) con frecuencia 85 y un porcentaje válido del 38,5%.

Al atender a las contingencias, en el ítem q2.6, se observa que en el caso de la muestra de profesorado de las universidades españolas la mayor parte de las respuestas se encuentra en los valores de acuerdo moderado (4), 49/133, seguido del acuerdo alto (5), 36/133 y neutro (3), 36/133; mientras que en el caso de la muestra de profesorado de las universidades japonesas predomina, el acuerdo moderado (4), con 36/83 profesores, seguido de acuerdo neutro (3), 25/83.

Figura 7. Gráfico de porcentaje válido del ítem q2.6, la percepción de la competencia individual en diferentes lenguas es importante para mejorar la competencia plurilingüe.



Fuente: Elaboración propia

Como se indicó anteriormente, los indicadores de las dos subcategorías se relacionan con el ítem de respuesta abierta q2.8, ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de aprender en un ambiente plurilingüe? En este sentido, la ventaja de la educación plurilingüe más destacada es el acceso a otras formas culturales; sirviendo como muestra respuestas como las siguientes:

La principal ventaja es ser competente en varias lenguas de manera nativa si se adquieren a una edad temprana, o incluso competente a niveles altos si se aprenden durante la infancia y adolescencia. Hay muchas otras ventajas, como el enriquecimiento personal o el enriquecimiento cultural. (...) (q2.8-13)

Creo que las ventajas obtenidas a través de la riqueza lingüística y cultural (poder comunicarse con un mayor número de personas, poseer valores y tradiciones de distintas culturas) son mayores que las posibles desventajas (ligeros retrasos en la adquisición del lenguaje y confusión entre lenguas en niños pequeños, que siempre se corrigen con el paso del tiempo) (q2.8-27)

Las desventajas de la educación plurilingüe que más se destacan son el aprendizaje lento y los recortes de contenidos, además de la ca-

rencias en torno a la inmersión lingüística en la puesta en práctica de programas de estudios en lengua extranjera «ralentiza el aprendizaje y no se suele hacer en un ambiente de inmersión lingüística» (q2.8-22). También preocupa al profesorado universitario los riesgos de diglosia «puede ser una desventaja si hay pérdida de riqueza lingüística en la lengua materna o si se da la diglosia» (q2.8-46), la confusión y la inoperatividad «Las capacidades operativas de ambos idiomas pueden ser incompletas o confusas» (q2.8-02) o supremacismo «mayor poder de unas lenguas sobre otras, superficialidad en el conocimiento de la tradición y la cultura en la que se enmarca una lengua» (q2.8-43).

4. Conclusiones

En la línea de Gago (2014), existe una conciencia de la articulación entre el individuo y las ciencias sociales en contextos de educación plurilingüe. Igualmente, en relación con la construcción de la competencia plurilingüe, en el profesorado universitario de España y Japón de la muestra, se reconoce la importancia de la fluidez lingüística, seguido de la cultura y, en menor medida, la gramática; igualmente, existe un grado de acuerdo moderadamente alto en cuanto a la importancia de los aspectos metacognitivos y en relación con la percepción de la competencia individual en una lengua y la comprensión de su organización.

En cuanto a las ventajas de la educación plurilingüe, gran parte de las respuestas del profesorado muestran un reconocimiento de la conexión existente entre competencia plurilingüe y competencia pluricultural, un reconocimiento que responde de manera coherente con las características propias del actor social plurilingüe que plantean Coste y Simon (2009). Por su parte, el profesorado universitario de la muestra plantea una serie de desventajas de los contextos de educación plurilingüe como los recortes de contenidos o el aprendizaje más lento, aspecto reconocido en estudios anteriores; sin embargo, se plantean otras desventajas que parecen responder a cuestiones relacionadas con la formación y praxis docente en este terreno como pueden ser la falta de inmersión o el supremacismo lingüístico y cultural.

Algunas de las limitaciones de esta investigación están relacionadas con las propias del uso de cuestionarios de investigación o de la recogida de datos por medios digitales (Fowler, 2014); sin embargo, el uso de e-mail y Google Forms ha facilitado el envío internacional con bastante eficiencia. Por otro lado, aunque los resultados de esta investigación no pueden generalizarse nacionalmente a las universidades de España y Japón, se ha atendido a criterios suficientes como para que la muestra sea representativa del profesorado de educación y ciencias

profesorado de las 8 universidades hispano-japonesas participantes. Nuestros resultados de investigación son análogos a los de la investigación de Campillo-Ferrer (2018) que se sitúa en la región de Murcia y en el contexto educativo preuniversitario, y donde se destaca la existencia de una demanda por parte del profesorado de más recursos y de mejor organización para la mejora de la calidad de los programas educativos en lengua extranjera y la mejora de su aplicación. A lo largo del texto, con apoyo de las contingencias, se observa que existen ciertas similitudes en cuanto a los resultados en los contextos universitarios de España y Japón. En este sentido, este estudio nos ha permitido conocer algunos de los elementos que el profesorado considera prioritarios en la construcción de la competencia plurilingüe, además de comprender las expectativas y preocupaciones de dicho profesorado en relación con el plurilingüismo en la aulas. Estos aspectos son de gran relevancia para el planteamiento de foros de debate en torno a las luces y sombras y a la resolución de problemas para continuar impulsando la internacionalización académica tanto en universidades españolas como en universidades japonesas.

5. Referencias bibliográficas

- Campillo-Ferrer, J. M. (2018). *Análisis del enfoque CLIL en las materias Social Science y Science en 1.º y 2.º de Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* (tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Coste, D.; Simon, D. L. (2009). *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education, International Journal of Multilingualism*, 6(2): 168-185.
- Delgado-Algarra, E. J. (2017). «Actor Social Plurilingüe como puente entre la enseñanza de las ciencias sociales y las lenguas extranjeras: presentación de la metodología de investigación». *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 8: 97-107.
- Delgado-Algarra, E. J.; Estepa-Giménez, J. (2018). «Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la Historia: análisis de un caso de Educación Secundaria». *Vínculos de Historia*, 7: 366-388.
- Fowler, F. J. (2014). *Survey Research Methods* (5.ª ed.). Reino Unido: SAGE.
- Gajo, L. (2014). «From Normalization to Didactization of Multilingualism: European and Francophone Research at the Crossroads between Linguistics and Didactics». En: Conteh, J.; Meier, G. (eds.). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Reino Unido: Multilingual Matters.