VERBEIA JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES
REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS
2026
ISSN 2444-1333
Año XII, Número 11



Interculturality in Primary Education: Exploring Anglo-Saxon Culture and Its Future Impact through DAT

Paula Buil-Beltrán
Universidad Zaragoza
pbuil@unizar.es
https://orcid.org/0000-0002-2283-9507

Recibido. Received 30/03/2025
Aceptado. Accepted 08/04/2026
Publicado. Published 30/04/2026

ABSTRACT
The increasing need for language teaching methodologies that foster both linguistic and cultural competence has been highlighted by globalisation. Yet the perception of cultural knowledge among prospective English language teachers remains largely centred on British culture, to the detriment of other English-speaking cultures. This mixed-method study aims to examine through quantitative and qualitative data the self-perception of undergraduate primary education students in relation to their knowledge of different English-speaking cultures. Surveys and a placement test were used to identify significant discrepancies in student perceptions, with a tendency to overestimate their knowledge of English-speaking culture. The findings of this study underscore the necessity to integrate an innovative methodology such as didactic audiovisual translation (DAT) into teacher training, to diversify cultural content in the curriculum and promote a more inclusive approach to English language teaching, embracing the richness and diversity of English-speaking cultures.

KEYWORDS: Cultural awareness, DAT, English teaching, Primary Education.

Interculturalidad en Educación Primaria: Explorando la Cultura Anglosajona y su Impacto Futuro con TAD

RESUMEN
La globalización ha puesto en manifiesto que cada vez más son necesarias metodologías en la enseñanza de idiomas que fomenten tanto la competencia lingüística como la cultural. Sin embargo, la percepción del conocimiento cultural entre los futuros docentes de inglés sigue estando mayoritariamente centrada en la cultura británica, en detrimento de otras culturas angloparlantes. Este estudio mixto examina a través de datos cuantitativos y cualitativos la autopercepción de los estudiantes del Grado en Educación Primaria respecto a su conocimiento de diversas culturas anglosajonas. A través de encuestas y una prueba de nivel se identifican discrepancias significativas en la percepción del alumnado, con una tendencia generalizada a considerar que poseen mayor conocimiento sobre la cultura anglosajona. Además, estos hallazgos subrayan la necesidad de integrar una metodología innovadora como la traducción audiovisual didáctica (TAD) en la formación docente, diversificando los contenidos culturales en el currículo y fomentando un enfoque más inclusivo de la enseñanza del inglés, que abarque la riqueza y diversidad de las culturas angloparlantes.

PALABRAS CLAVE: Conciencia cultural, TAD, enseñanza del inglés, Educación Primaria

Cómo citar:
Buil-Beltrán, Paula. "Interculturalidad en Educación Primaria: Explorando la Cultura Anglosajona y su Impacto Futuro con TAD". *Verbeia,* 11, 2026, pp. 8-31.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la enseñanza del inglés se reconoce que dominar una segunda lengua va más allá de la mera competencia lingüística y exige una profunda comprensión cultural. Tal y como afirma Rodríguez-Arancón y Tinedo, dominar una segunda lengua se extiende más allá del mero dominio lingüístico, implicando la comprensión y la negociación efectiva del contexto cultural relativo a esa lengua (36).

Sin embargo, a pesar de la incorporación de elementos culturales en el currículo, no existen estudios suficientes que relacionen la capacidad de dominio cultural anglosajón que los futuros docentes de Educación Primaria creen poseer con una demostración real de su conocimiento, especialmente cuando se trata de contextos culturales distintos a la cultura británica o estadounidense. Esto explica la necesidad crucial de abordar esta brecha con el objetivo de formar a estos futuros docentes de inglés en la capacidad de transmitir a sus estudiantes una visión intercultural real.

A partir de este contexto, este estudio preliminar nace de la necesidad de corroborar tres hipótesis:

- H1: Los alumnos del grado de magisterio de primaria no saben lo que es realmente la cultura dentro del aula.
- H2: La enseñanza de la cultura anglosajona se centra mayoritariamente en Gran Bretaña y EE. UU., olvidando otros contextos culturales.
- H3: La traducción audiovisual didáctica puede ser un gran recurso educativo para el aprendizaje de cultura e inglés en contextos de educación Primaria.

De esta manera, el objetivo principal del presente artículo es analizar las percepciones culturales de los futuros docentes con el fin de evaluar el potencial que puede llegar a tener la traducción audiovisual didáctica (TAD) para cerrar la brecha percibida entre la autopercepción del alumnado y el conocimiento real. Para ello el artículo se ha dividido en tres apartados: definición del marco teórico, instrumento análisis y discusión y futuras perspectivas de la cultura y la TAD.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Definiendo cultura

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)[1] se define cultura como el "conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc." Sin embargo, este término que proveniente del latín *cultus* participio del verbo *colere* (cultivar, hablar) (Diccionario Etimológico en línea, n.d)[2] ha evolucionado de manera considerable a lo largo de los siglos. Esto puede apreciarse a través de la evolución en la propia definición del término con autores como Seeley que recogen hasta más de 150 explicaciones de este. Sin embargo, y a pesar de todos los intentos de delimitar este concepto, la cultura sigue siendo un término amplio con interpretaciones bastante dispares.

Este artículo va a tomar como referencia la definición propuesta por White en la Enciclopedia Británica, ya que hace referencia al lenguaje como uno de los elementos integrales de la cultura cuando dice que la cultura incluye lenguaje, ideas, creencias, costumbres o técnicas entre otros elementos que la acercan al comportamiento peculiar que tiene el Homo Sapiens (White, párrafo. 1)[3]. Es decir, lenguaje y cultura están inherentemente interconectados (Byram 52), y a esta interconexión se le denomina lingüística cultural o etnolingüística. De acuerdo con Sharifian la etnolingüística es, entonces, una subdisciplina de los estudios culturales que desde un marco teórico y analítico investiga la interrelación entre cultura y los lenguajes humanos.

Esto, a su vez, desencadena en la definición de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). De acuerdo con el British Council, la CCI evalúa la capacidad de una persona para atender su propia cultura y la de otras personas, así como la capacidad de usar esta comprensión para comunicarse con éxito con personas cuya cultura es diferente a la suya. De acuerdo con Byram, la CCI requiere varias actitudes entre las que se encuentran la curiosidad, la franqueza o la disposición a ver las culturas de manera subjetiva (56). En este artículo la cultura anglosajona es entendida y estudiada por sujetos externos: estudiantes de magisterio de Primaria, es decir, futuros docentes de inglés. Y es por esto, que entender la CCI es fundamental a la hora de crear unidades didácticas que ayuden a estos alumnos a entender la cultura anglosajona.

[1] https://www.rae.es/drae2001/cultura#:~:text=3.-,f.,f.
[2] https://etimologias.dechile.net/?cultura
[3] https://www.britannica.com/topic/culture

2.2. Conciencia cultural: estereotipos y cultura en la clase de inglés

A su vez, es necesario comprender la cultura evitando estereotipos y prejuicios. Según Allport, los estereotipos normalmente están basados en percepciones simplificadas o exageradas, por lo que propone fomentar la comprensión y el aprecio genuino a las personas. De este modo, introduce a través de sus investigaciones la "hipótesis de contacto", sugiriendo que al aumentar las interacciones significativas entre diferentes grupos se romperían los estereotipos y promovería la comprensión.

Hoy en día, debido a la globalización, el contacto entre personas y por consiguiente entre culturas es cada vez más evidente. Y es por esto que la hipótesis de Allport se ha visto forzada en muchas ocasiones, lo que ha hecho que ciertos clichés y estereotipos se refuerzan en lugar de desaparecer. Es por esto por lo que autores como Anderson y Boylan defienden que los profesores de segunda lengua tienen hoy en día una de las tareas más arduas como es hacer que los estudiantes quieran entender otras culturas.

Además, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)[4] en Europa destaca de manera similar el papel que el aprendizaje integrado de lenguas y culturas puede desempeñar en la creación de una Europa multilingüe y multicultural, que mantenga la rica diversidad de la vida cultural europea, que fomente la tolerancia y el respeto de otras culturas e identidades y facilite la movilidad y la cooperación en educación, cultura, ciencia y comercio e industria, tal y como analizan Chang, et al. (2). Razón por la cual la interculturalidad en el aula se hace indispensable.

2.3. La integración de la cultura en la clase de inglés como lengua extranjera

A lo largo de la historia, son muchos los métodos de enseñanza que se han ido desarrollando. La enseñanza del latín, basada en la traducción extensiva de textos, sirvió como base para desarrollar los primeros métodos de enseñanza, como el método de gramática-traducción (Richards & Rodgers). Este método consistía en dotar a los estudiantes de reglas gramaticales y de la memorización de vocabulario que pudieran perfeccionar a través de la traducción de textos realizando ejercicios escritos, es decir, era un método adaptado del conocido método clásico (Brown). Sin embargo, este método no tardó en tener detractores, lo que se tradujo en una proliferación de métodos comunicativos desarrollados en Inglaterra como el método directo.

A su vez, y a lo largo de las últimas décadas, este método ha ido desarrollándose, dando lugar a métodos cada vez más innovadores desde la *Suggestopedia* hasta *Whole Learning* o el método silencioso o el enfoque comunicativo. Este último nace de la necesidad observada

[4] https://europass.europa.eu/es/common-european-framework-reference-language-skills

por la que una persona, a pesar de tener conocimiento de un millón de palabras, no consigue nada si no es capaz de ponerlas juntas y usarlas para lo que sirven, comunicarse (Brumfit y Carter). Con este propósito, y tal y como recoge el Instituto Virtual Cervantes[5], este método busca que durante el proceso instructivo se emplean textos, grabaciones o materiales auténticos para que las actividades planteadas imiten la realidad fuera del aula.

Además, con el auge tecnológico todos estos métodos se han ido reestructurando, y la innovación en el campo de la educación de lenguas extranjeras ha pasado a otro nivel. En los 90 surgió el Aprendizaje Basado en Tareas (Danan), método que tal y como afirma Nunan pedagógicamente ha fortalecido los siguientes principios y prácticas (14):

- Un enfoque de la selección de contenidos basado en las necesidades.
- El énfasis de aprender a comunicarse a través de la interacción en la lengua meta.
- La introducción de textos auténticos en las situaciones de aprendizaje.
- Oportunidades para que los alumnos se centren no sólo en el lenguaje sino también en el propio proceso de aprendizaje.
- La potenciación de las experiencias personales del alumno como elementos importantes que influyen en el aprendizaje en el aula.
- La vinculación del aprendizaje del lenguaje dentro y fuera del aula.

Sin embargo, y a pesar del creciente desarrollo metodológico hay que tener en cuenta que para dominar una segunda lengua es imprescindible ir más allá del mero perfeccionamiento lingüístico y acompañarlo de la negociación y el entendimiento del contexto cultural asociado al lenguaje (Rodríguez-Arancón y Tinedo). Es por esto por lo que es imprescindible aunar estas metodologías introduciendo la cultura en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es por todo esto por lo que durante los últimos años con el objetivo de ofrecer a los alumnos una experiencia educativa completa, se está fomentando la inclusión de la cultura en el aula, de manera que los alumnos puedan experimentar la cultura anglosajona sin necesidad de viajar, pero de manera muy directa en el mundo globalizado en el que vivimos actualmente. Autores como Byram creen que no se puede tratar a los alumnos como si fuesen entes que no son capaces de pensar por ellos mismos. Es por esto por lo que este autor propone dos enfoques: el uso de la primera lengua como medio de estudio e interpretación etnográfica de una cultura extranjera y la integración de lengua y cultura, usando la primera como

[5] https://cvc.cervantes.es/

medio de socialización entre los alumnos. Además, este autor cree que lengua y cultura han de proporcionarse a los alumnos desde las etapas iniciales para que estos tengan la experiencia de la lengua que producen los hablantes nativos. Esta es una de las razones por las que se ve fundamental el implemento y el estudio de la interculturalidad en el aula de Magisterio tanto de Primaria como de Infantil. Sin embargo, los estudios a este respecto todavía son escasos, a pesar de que la competencia intercultural viene marcada en el currículum y la Unión Europea la recoge en su última actualización junto con la mediación. Tal y como recoge la UNESCO: "La cultura es lo que somos y lo que conforma nuestra identidad. Situar la cultura en el centro de las políticas de desarrollo es la única manera de garantizar un desarrollo centrado en el ser humano, integrador y equitativo."[6]

Otro de los académicos en hablar de lenguaje y cultura dentro del aula fue Stern. Este autor plantea varios escenarios en los cuales la cultura puede ser integrada en el aula. Para este autor es esencial crear un aula auténtica y brindar información cultural mediante cápsulas o situaciones problemáticas a las que el hablante podría enfrentarse. Stern también recomienda dramatizaciones, juegos de rol y el uso de la literatura. Además, destaca la importancia de la exposición real a la cultura del idioma, ya sea a través de intercambios, viajes, inmersiones lingüísticas o visitas de hablantes nativos (Stern). Y es aquí donde las nuevas tecnologías y el uso de una metodología innovadora basada en traducción audiovisual podrían funcionar.

De esta manera es todavía largo el camino que queda por recorrer a este respecto y es fundamental la creación de nuevos estudios que llenen este vacío en la investigación entre cultura y lenguaje en el aula de inglés. Y, es que, es importante enseñar a los alumnos que el tapiz cultural de expresiones idiomáticas, metáforas y convenciones sociales es una parte indivisible dentro de la adquisición eficaz de la lengua y de una comunicación significativa, lo que hace que el aprendizaje de una lengua vaya más allá de las palabras (Kramsch).

3. METODOLOGÍA

El siguiente artículo mixto tiene su foco en el inicio de un estudio piloto que se está llevando a cabo actualmente en la Universidad de Zaragoza. Este curso nace de la necesidad observada de implantar mediación y cultura en el aula de inglés, desde los cursos más tempranos hasta la universidad. Para ello se han diseñado cuatro unidades didácticas que se están llevando a cabo en la actualidad, cada una centrada en uno de los países de habla inglesa que se espera que los alumnos lleguen a conocer en profundidad, combinando

[6] https://courier.unesco.org/en/articles/culture-heart-sustainable-development-goals

interculturalidad junto con traducción audiovisual didáctica. Así pues, las hipótesis presentadas en la introducción de este artículo formulan las preguntas de investigación (PI) del mismo, que subrayan lo siguiente:

PI1. Los alumnos del Grado en Educación Primaria creen tener un nivel mayor de cultura anglosajona del que después pueden demostrar.

PI2. Los alumnos del Grado en Educación Primaria creen tener mayor nivel de conocimiento sobre la cultura británica que otras culturas anglosajonas como la sudafricana, neozelandesa o irlandesa.

PI3. Los alumnos del Grado en Educación Primaria reconocen que en ciertas ocasiones han demostrado tener conceptos erróneos o estereotipos sobre una cultura en particular.

3.1. Participantes

El curso se implantó en la Universidad de Zaragoza en la mención de inglés en el Grado de Educación Primaria, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación del campus de Huesca. Dicha mención se cursa en cuarto año de la carrera y en el curso 2024-2025 se encuentran matriculados en la mención 20 alumnos, de los cuales 15 se interesaron en ese curso externo a sus clases. De estos, 7 completaron el inicio del curso, y todavía hoy siguen terminando las demás tareas asociadas al curso. De estos alumnos, cabe destacar que comenzaron el curso al terminar todas las asignaturas de la carrera, por lo cual los conceptos que el curso aportaba tenían que serles de alguna manera conocidos.

Tal y como se aprecia desde el principio existió un alto grado de abandono. El principal motivo de esto puede ser que al ser un curso externo a sus estudios que no les daba ningún tipo de recompensa sea algo que vean como algo negativo (Hornero et al.). Por lo cual en un futuro se espera poder realizar el curso dentro de una de sus asignaturas o como un curso específico que les proporcione créditos ECTs o algún incentivo de cara a unas futuras oposiciones, por ejemplo.

3.2. Instrumentos

Para este artículo hemos centrado la atención en el inicio del curso, ya que los alumnos tenían que rellenar un cuestionario y una prueba para ver su conocimiento inicial en la cultura anglosajona. Los datos obtenidos forman parte del porqué de la necesidad de un curso como el que se plantea más adelante en este mismo artículo. Estos datos, una vez recogidos, han sido analizados desde un enfoque mixto, ya que se obtuvieron tanto respuestas cuantitativas como cualitativas. En consecuencia, el diseño del estudio ha combinado herramientas de análisis estadístico y de contenido: se utilizó el software SPSS para el tratamiento de los datos cuantitativos y QDA Miner Lite para el análisis de las respuestas cualitativas.

Por un lado, el cuestionario inicial, distribuido en inglés, sirvió como punto de partida del curso. Se trata de un análisis de necesidades donde se indaga en la percepción de los alumnos sobre su nivel de inglés y cultura (Basturkmen). Para ello, el cuestionario contaba con tres secciones (Tabla 1). En la primera, la introductoria, se les preguntaba a los alumnos nombre, apellido, email y género. La segunda sección constaba de tres preguntas de opinión del 1 al 6, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 6 totalmente de acuerdo. La tercera sección, cultura anglosajona, contaba con 7 preguntas, una de ellas de respuesta abierta, sobre las cuatro culturas que se iban a tratar a lo largo del curso (Sudáfrica, Nueva Zelanda, Irlanda y Gran Bretaña).

Tabla 1. Cuestionario inicial

Sección	Preguntas	Respuestas
1	Email	Abierta
	Apellido, Nombre	Abierta
	Género	Masculino Femenino Otro
2. Cultura y mediación	I know what linguistic mediation is.	Rate the following items (1- Totally Disagree; 2- Strongly Disagree; 3- Disagree; 4- Agree; 5- Strongly Agree; 6- Totally Agree)
	Audiovisual translation tasks (subtitling, dubbing, etc.) can contribute to my ability to convey accurately (in English or in my mother tongue) what I hear, read or watch in English (my mediation skills).	
	Audiovisual translation tasks (subtitling, dubbing, etc.) can contribute to improving my knowledge of English culture.	
3. Cultura Anglosajona	I consider my knowledge of the Anglo-Saxon culture to be	Basic Low Intermediate High Very high
	Have you ever actively challenged stereotypes or misconceptions about a particular culture?	Yes/No
	If the answer is yes, please provide an example	Respuesta abierta
	On a scale of 1 to 10 how would your rate your own cultural awareness on South African culture	Escala del 1 al 10

	On a scale of 1 to 10 how would your rate your own cultural awareness on Irish culture	Escala del 1 al 10
	On a scale of 1 to 10 how would your rate your own cultural awareness on Neozelander culture	Escala del 1 al 10
	On a scale of 1 to 10 how would your rate your own cultural awareness on Anglo-Saxon culture	Escala del 1 al 10

La prueba inicial, por otra parte, contaba con 9 preguntas cuya finalidad era comenzar a trabajar con los países anglosajones que después se iban a encontrar durante el módulo, activando su conocimiento previo y sirviendo como comparación con el nivel estimado que creían tener los propios alumnos de las distintas culturas. Estas 9 preguntas estaban todas abiertas a excepción de la pregunta 6, pregunta de si o no acompañada de una pregunta abierta, y para valorarlas se utilizó una rúbrica (Tabla 2) para asignarles una nota. Las preguntas eran las siguientes:

- What do you know about New Zealand?
- What do you think are the benefits of living in New Zealand?
- What do you know about South Africa?
- Can you name any tourist attractions in South Africa
- What do you know about Northern Ireland?
- Do you know the legend of the Giant's Causeway?
- If your answer was "yes", can you summarize the story?
- Can you name the constituent countries of the United Kingdom?
- Can you name any regional accents of British English? (you can answer with the name of the accent or the name of the region).

Tabla 2. Rúbrica cuestionario inicial cultural

Preguntas abiertas (5 puntos - 1 punto cada una)	Preguntas cerradas (3 puntos - 1 punto cada una)	Nota
Muestra un gran control sobre el tema y las respuestas están meditadas.	Preguntas 4 y 9: Puede nombrar una gran parte de las atracciones turísticas o de los acentos y regiones. Pregunta 8: Sabe nombrar los cuatro países de Gran Bretaña.	1
Muestra un buen grado de control del tema.	Preguntas 4 y 9: Puede nombrar alguna de las atracciones y los acentos británicos y las regiones.	0,5

	Pregunta 8: Sabe nombrar al menos tres de los países constituyentes de Gran Bretaña.	
Muestra muy poco control sobre el tema.	Preguntas 4 y 9: solo sabe nombrar una atracción turística y o un acento Británico o región. Pregunta 8: Solo sabe nombrar uno o dos países que constituyen Gran Bretaña.	0

A través de esta recogida de datos se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo, analizando las respuestas dadas por los alumnos en el cuestionario y comparándolas con una prueba de nivel cultural que los alumnos tomaron tras la realización del cuestionario en la que todas las preguntas eran cerradas a excepción de una. Para los datos cuantitativos recogidos en el cuestionario se ha utilizado SPSS, mientras que los datos cualitativos de una de las preguntas se han analizado con QDA Miner Lite. Por otro lado, la prueba inicial se ha valorado usando una rúbrica (Tabla 2) para poder corregir y otorgar una nota cuantitativa a cada una de las respuestas de los estudiantes que luego se han comparado con sus respuestas en el cuestionario a través de un análisis cuantitativo con SPSS. Todos estos datos buscaban contestar las preguntas de investigación planteadas en este artículo.

4. ANÁLISIS

El análisis cuantitativo se ha llevado a cabo, tal y como se ha mencionado, con SPSS. Tras introducir todos los datos, primero se realizó un test de normalidad de los datos junto con un P-P Plot Test para corroborar si los datos estaban distribuidos con normalidad. Los resultados obtenidos resaltan que los datos no estaban distribuidos con normalidad ya que todos ellos tenían una desviación estándar hacia la derecha o la izquierda de la gráfica. Esto da como resultado que todos los datos deben de ser analizados con una prueba no paramétrico, para datos semejantes ya que no disponemos de grupos si no que todos los alumnos pertenecían al mismo curso y realizaron el mismo tipo de prueba.

La Tabla 3 nos muestra los datos analizados con estadística descriptiva de la nota final que los alumnos obtuvieron en la prueba inicial. En estos datos es posible observar que la Media de 3,143 y una Mediana de 2,800. Por otro lado, la Tabla 4 nos muestra la percepción de los alumnos sobre su nivel de cultura anglosajona. Tal y como se muestra en la tabla, la Media obtenida de la respuesta de los estudiantes es de 2,29 mientras que la Mediana es de 2,00.

Tabla 3. Cultural test nota final

Statistics

CulturalTest Cultural Test Final Grade

N	Valid	7
	Missing	0
Mean		3,143
Median		2,800
Std. Deviation		1,1872
Skewness		1,097
Std. Error of Skewness		,794

Tabla 4. Percepción cultura anglosajona

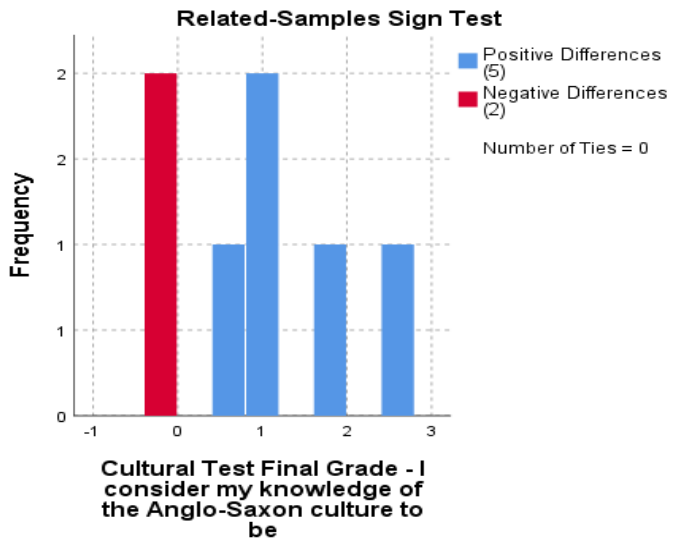
Statistics

AngloSaxo_Knowledge I consider my k

N	Valid	7
	Missing	0
Mean		2,29
Median		2,00
Std. Deviation		,756
Skewness		-,595
Std. Error of Skewness		,794

Si comparamos ambos resultados con Wilcoxon Signed Rank test, un test no paramétrico debido a su naturaleza de no normalidad para muestras relacionadas, se puede observar que la hipótesis nula que dictamina que la Mediana de diferencias entre la percepción de los alumnos sobre su nivel cultural y el test cultural es igual a 0 debe de ser retenida, ya que p>0,5. Sin embargo si observamos con detenimiento la Figura I puede verse como cinco estudiantes mostraron una diferencia significativa entre ambos resultados.

Figura 1. Related-Samples Sign Test nivel cultural



Así pues, la gráfica muestra que a pesar de que dos estudiantes (barras rojas) tenían una percepción de su nivel de cultura anglosajona menor de lo que podían demostrar, la gran mayoría (barras azules) mostraron tal y como se supuso un nivel cultural menor del que ellos percibían en un primer momento, demostrando que, aunque creen tener un buen nivel cultural ciertas preguntas, especialmente las relacionadas con países menos conocidos todavía no las controlan.

Por otro lado, la Tabla 5 nos muestra los datos analizados con estadística descriptiva de las preguntas de escala Likert en la que se preguntaba a los alumnos que pusieran una nota numérica del 1 al 10 sobre su conciencia cultural en cultura sudafricana, irlandesa, neozelandesa y anglosajona. En la tabla es posible observar como media (mean) y mediana (median) difieren entre las preguntas y como los datos de desviación estándar y oblicuidad nos muestran distribución no normal.

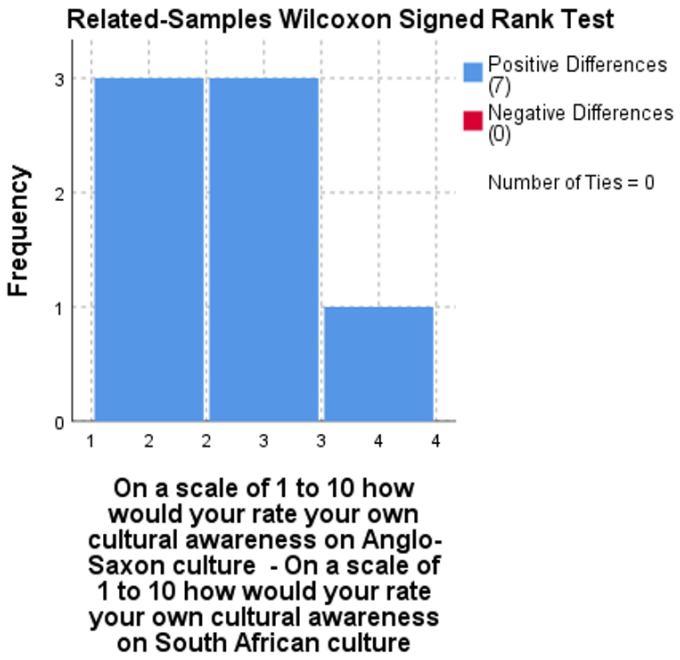
Tabla 5. Escala Likert sobre conciencia cultural

Statistics					
		SouthAfrican On a scale of 1 to 10 how would your rate your own cultural awareness on South African culture	IrishCulture On a scale of 1 to 10 how would your rate your own cultural awareness on Irish culture	Newzeland On a scale of 1 to 10 how would your rate your own cultural awareness on Newzelander culture	AngloSaxon On a scale of 1 to 10 how would your rate your own cultural awareness on Anglo-Saxon culture
N	Valid	7	7	7	7
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,43	5,00	5,71	5,14
Median		3,00	4,00	6,00	4,00
Std. Deviation		2,370	2,236	1,976	2,340
Skewness		1,386	1,127	,370	1,837
Std. Error of Skewness		,794	,794	,794	,794

Tras corroborar esto, y con el fin de contestar a las preguntas de investigación, se han analizado las tres primeras preguntas (relacionadas con Sudáfrica, Nueva Zelanda e Irlanda) con la última sobre cultura anglosajona. Para analizar los datos se ha realizado el test no paramétrico para muestras relacionadas, el Wilcoxon Signed Rank Test.

En un primer lugar, a la hipótesis que subraya que la media de las diferencias entre las percepciones del alumnado en cuanto a conciencia cultural sudafricana y la anglosajona es igual a cero debe de ser rechazada ya que la diferencia asintótica de 0,16 es mayor a 0,05, p>0,05.

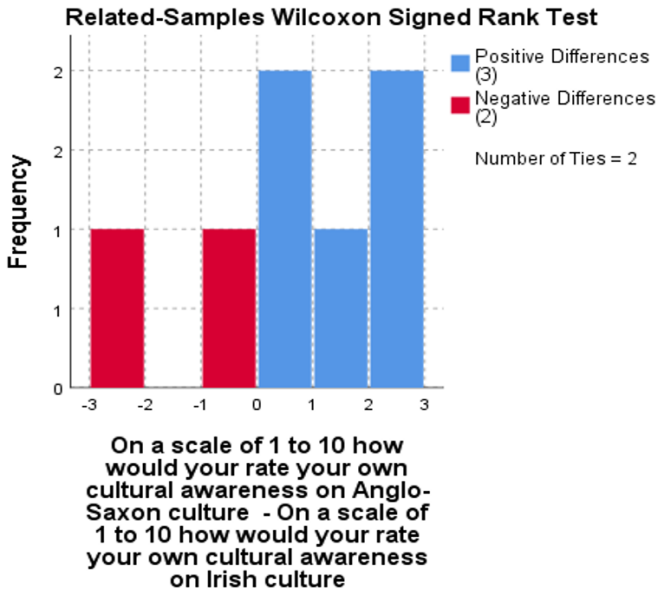
Figura 2. Wilcoxon Signed Rank Test cultura sudafricana y anglosajona



Tal y como se ve en la Figura 2 todas las diferencias de opiniones de los alumnos son diferencias positivas (barras azules). Esto quiere decir que todos los alumnos dieron una mayor calificación a su conciencia cultural anglosajona que a la sudafricana, con incluso 1 estudiante dándole tres puntos más, otro cuatro y un tercero más de cuatro puntos de diferencia.

Por otro lado, a la hipótesis que subraya que la media de las diferencias entre las percepciones del alumnado en cuanto a conciencia cultural irlandesa y la anglosajona es igual a cero debe de ser rechazada ya que la diferencia asintótica de 0,785 es mayor a 0,05, p>0,05.

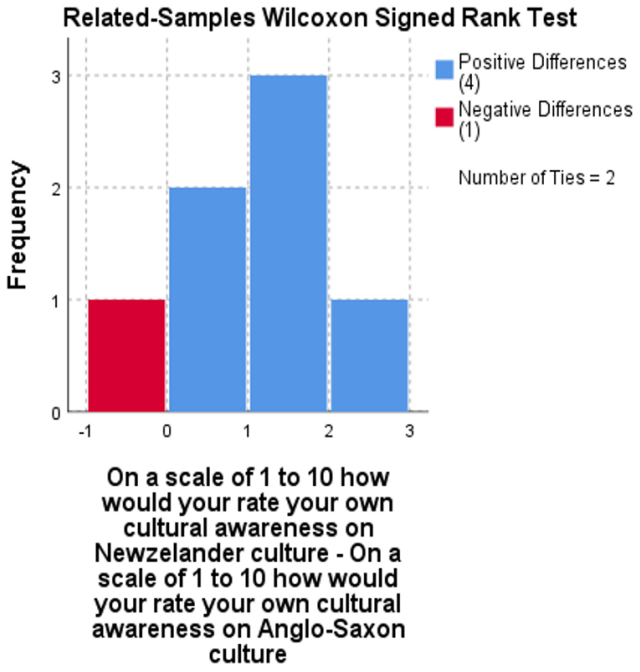
Figura 3. Wilcoxon Signed Rank Test cultura irlandesa y anglosajona



La Figura 3 esta vez demuestra que a pesar de que la mayoría de los estudiantes o bien tenían una percepción de un mayor dominio de la cultura anglosajona (barras azules) o pensaban que tanto su cultura anglosajona como la irlandesa era similar (dos estudiantes). Sin embargo, es curioso observar cómo dos estudiantes (barras rojas) le otorgan mayor puntuación a su conocimiento de cultura irlandesa, esto puede deberse a la relación que pueden hacer entre Irlanda y Reino Unido y no entre Reino Unido y anglosajón.

En tercer lugar, a la hipótesis que subraya que la media de las diferencias entre las percepciones del alumnado en cuanto a conciencia cultural neozelandesa y la anglosajona es igual a cero debe de ser rechazada ya que la diferencia asintótica de 0,785 es mayor a 0,05, p>0,05.

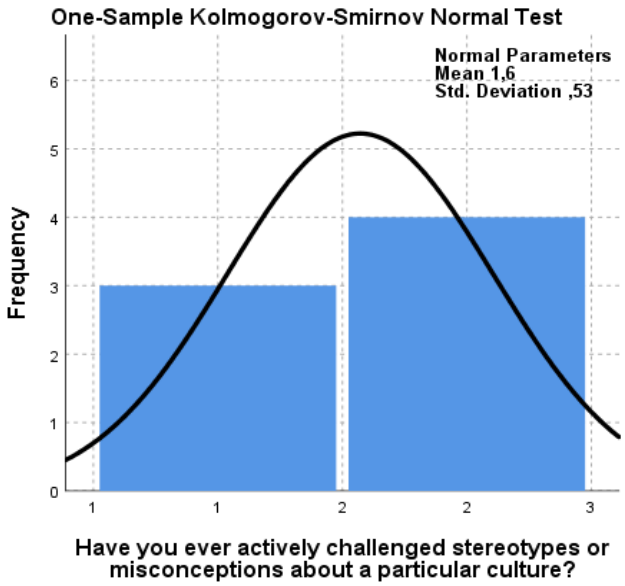
Figura 4. Wilcoxon Signed Rank Test cultura neozelandesa y anglosajona



La Figura 4 nos muestra como la mayoría de los alumnos (barras azules) creen tener un mayor conocimiento de cultura anglosajona y de cultura neozelandesa. A su vez, dos alumnos parece que tienen la misma percepción sobre su nivel cultural en ambos idiomas mientras que un último alumno cree tener un punto menos de conocimiento anglosajón en comparación a su percepción de la cultura neozelandesa.

Finalmente, se analizó las respuestas obtenidas a la pregunta realizada en el cuestionario inicial sobre si alguna vez se habían cuestionado de manera activa los estereotipos o las ideas erróneas que podemos tener sobre una determinada cultura. Las respuestas, de si o no, se convirtieron para analizarlas con la prueba de Kolmogorov-Smirnov al tratarse de una muestra muy pequeña.

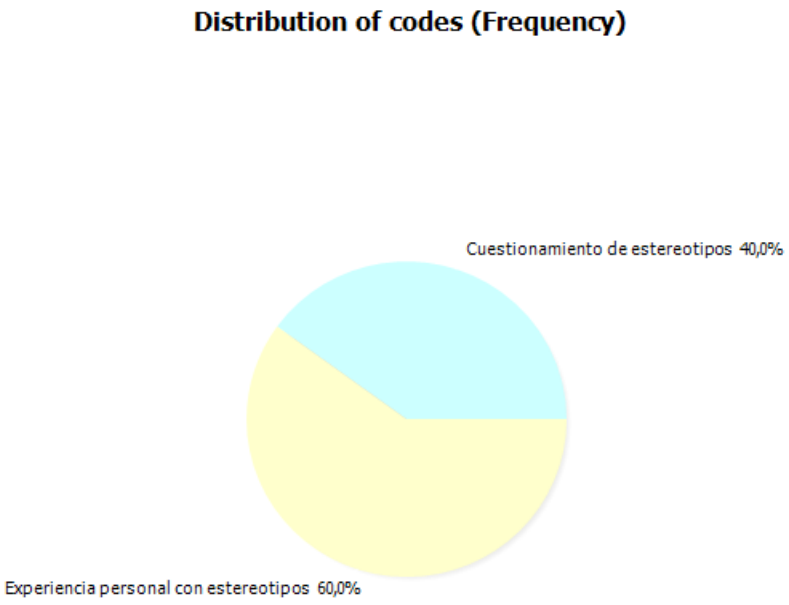
Figura 5. Kolmogorov-Smirnov Normal Test estereotipos



Tal y como demuestra la Figura 5, con solo 7 observaciones, la prueba puede ser poco fiable. En muestras pequeñas, las pruebas de normalidad pueden dar falsos positivos de no normalidad. Sin embargo, los datos observados nos dicen que la variable de estereotipos sigue una distribución normal con media 2, que equivale a no, y una desviación de 0,535. Pero como el p-valor (0,007) es menor que el nivel de significación se rechaza la hipótesis, por lo que los datos no siguen una distribución normal.

Junto con esta pregunta los alumnos podían explicar qué tipo de comportamientos estereotipados habían vivido de haberlo hecho. Tres de los alumnos contestaron que sí y los tres dieron su explicación. Los datos cualitativos fueron introducidos en QDA Miner Liter y se realizó un análisis categórico. Los datos fueron codificados en dos: cuestionamiento de estereotipos y experiencia personal con estereotipos.

Figura 6. Análisis QDA Miner Liter estereotipos



Tal y como muestra la Figura 6, los estudiantes reflexionaron de manera activa sobre los estereotipos y dos de ellos mencionaron en sus comentarios un proceso de cuestionamiento y diálogo abierto sobre los estereotipos, resaltando la importancia del contacto intercultural para desmitificar conceptos errónos. Por otro lado, todos los comentarios mencionaron algún tipo de experiencia personal con estereotipos. Además, uno de los participantes ni siquiera indica si ha habido un cambio en su percepción antes de comenzar el curso, mientras que otro destaca que los prejuicios pueden también ser positivos y que la inmersión en la cultura es fundamental para conocer mejor una lengua.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los alumnos de primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza corroboran a través de sus respuestas la primera pregunta de investigación (PI1) que planteaba este artículo, ya que el análisis cualitativo de datos demuestra que de algún modo la mayoría de los estudiantes que participan en este estudio

creen tener un mayor nivel de la cultura anglosajona del que después son capaces de demostrar.

Estos datos, que son muy subjetivos debido a la naturaleza reducida del grupo de muestra, nos ayudan a entender que, aunque los alumnos hoy en día tienen una buena percepción de su nivel cultural, lo que se debe principalmente a la implementación de esta dentro del currículo o de que cada vez este término está más presente en nuestras vidas, a la hora de poner su conocimiento realmente en práctica los resultados no coinciden con sus percepciones.

Esto, además, se demuestra todavía más si se analizan de cerca las respuestas, ya que existe una amplia diferencia en el conocimiento entre las distintas culturas, lo que nos da las claves sobre las respuestas obtenidas en la segunda pregunta de investigación (PI2). Al ser preguntados sobre Nueva Zelanda, por ejemplo, dos estudiantes demostraron tener cierto conocimiento sobre el país, sacando en ambas preguntas 2 o 1,75 puntos sobre un máximo de 2. Sin embargo, la gran mayoría de estudiantes no son capaces de demostrar su conocimiento sobre el país.

Resultados similares se encuentran en las respuestas sobre Sudáfrica. En este caso las respuestas que más llaman la atención son la relacionada con las atracciones turísticas sobre el país, con la gran mayoría de estudiantes solo siendo capaces de nombrar los safaris y un estudiante incluso relacionando los servicios de ayuda humanitaria con una atracción turística. Por otro lado, las respuestas donde los estudiantes demuestran mayor conocimiento son las relacionadas con Gran Bretaña, donde la gran mayoría de estudiantes son capaces de nombrar los países que constituyen Reino Unido, aunque siguen mostrando algo más de problemas cuando la pregunta es más específica y se les pregunta, por ejemplo, sobre los distintos acentos y regiones del Reino Unido.

Los datos extraídos en el cuestionario inicial indican que los alumnos de mención del Grado en Educación Primaria consideran tener un mayor nivel de conocimiento sobre la cultura anglosajona en comparación con la cultura sudafricana, neozelandesa e irlandesa. Esto se refleja en las diferencias de medias y en los resultados del Wilcoxon Signed Rank Test, que muestran una tendencia general a puntuar más alto la conciencia cultural anglosajona. Sin embargo, es importante resaltar que la oblicuidad positiva en todas las variables indica que hay más respuestas concentradas en los valores bajos de la escala, lo que sugiere una autopercepción relativamente baja en todas las culturas evaluadas.

Al analizar las distintas culturas por separado, es posible apreciar que, por un lado, en la cultura sudafricana la diferencia de puntuación es clara y consistente, lo que sugiere una menor exposición o interés en esta cultura o bien dentro del currículo educativo o por parte

de los alumnos. Además, este es un país que tendemos a olvidar dentro de la enseñanza o adquisición del inglés como lengua extranjera (Peirce).

Por otro lado, tanto la cultura irlandesa como la neozelandesa muestran una tendencia similar. Aunque la tendencia general en la comparación de la cultura irlandesa sigue favoreciendo a la cultura anglosajona, algunos estudiantes puntúan más alto su conocimiento de la cultura irlandesa, lo que podría deberse a la proximidad histórica y cultural entre Irlanda y el Reino Unido. En cuanto a la cultura neozelandesa, existe cierta paridad en la percepción de conocimiento entre la cultura neozelandesa y la anglosajona en general, lo que puede indicar una mayor visibilidad de esta cultura en los materiales educativos o en los medios de comunicación.

Los factores para que se produzca esta diferenciación, sin embargo, no están claros, ya que podemos deducir que pueden ser o bien académicos o mediáticos o personales. Uno puede pensar y más teniendo en cuenta el tipo de estudiantado que completó el cuestionario, que el contenido educativo se centra más, todavía, en la cultura británica que en otras culturas anglosajonas, y que los estudiantes realizan una conexión directa entre anglosajón y Reino Unido. Asimismo, la mayor puntuación de la cultura irlandesa puede deberse a que en ocasiones los estudiantes relacionan Irlanda con el Reino Unido sin hacer distinción entre norte y sur, y los alumnos piensan que la cultura anglosajona es del Reino Unido. Además, parece ser evidente que una mayor exposición a productos culturales británicos puede ser una de las causas de la percepción de conocimiento. Además, también podemos dilucidar que algunos estudiantes pueden haber tenido un mayor conocimiento de Irlanda o Nueva Zelanda.

Con el fin de responder a la tercera pregunta de investigación (PI3) se han analizado las respuestas de los estudiantes que indicaron haber cuestionado de manera activa los estereotipos sobre otras culturas. Tras analizar los comentarios recopilados y teniendo en cuenta el tamaño tan reducido de la muestra, podemos dilucidar que uno de los aspectos fundamentales que los comentarios nos muestran es que alguno de los alumnos no solo es capaz de reconocer la existencia de estereotipos, sino que también puede reflexionar sobre ellos. Uno de los estudiantes incluso menciona haber participado en conversaciones sobre el tema con personas de diferentes países. Esto hace que se reconozca de manera explícita la presencia de prejuicios previos y se destaque la importancia de la experiencia directa para poder combatirlos.

El análisis de estas preguntas también demuestra que algunos estudiantes han sostenido estereotipos sobre ciertos grupos culturales en el pasado. Un estudiante dice que ha pensado que los ingleses son individualistas y poco amables, y aunque no lo menciona, deja

percibir cómo sus ideas preconcebidas sobre los habitantes de Inglaterra pueden cambiar tras la interacción con otras personas o bajo el estudio de la cultura de un país. Además, estos comentarios demuestran que los estereotipos no solo existen, sino que pueden condicionar las percepciones iniciales sobre una cultura.

Por último, los datos analizados para esta última pregunta de investigación sugieren que los alumnos que han tenido contacto con personas de distintas nacionalidades son más propensos a cuestionarse sus propios prejuicios o los estereotipos que nos rodean. Asimismo, el último testimonio indica que los prejuicios pueden surgir de cualquier cultura y que la clave para superarlos es el aprendizaje intercultural. Esta es la razón por la que un estudio como el que se presenta en la próxima sección es tan valioso.

En definitiva, esta PI3 puede servir como base para explorar estrategias educativas que fomenten la reflexión crítica sobre los estereotipos y promuevan experiencias interculturales. Esto es así, ya que, tal y como se ha demostrado, algunos estudiantes que se hayan cursado este módulo reconocen haber tenido estereotipos sobre culturas y, tras una valiosa reflexión, demuestran que la interacción directa con personas o con la cultura sobre la que se tiene cierto prejuicio es un factor clave para la deconstrucción de estereotipos.

6. PERSPECTIVAS FUTURAS

Tal y como se ha mostrado a lo largo de este artículo, la cultura es fundamental en el aula de inglés, ya que lenguaje y cultura no se entienden el uno sin el otro. Este artículo trata de mostrar, desde un punto de vista muy reducido, cómo, a pesar de haber recibido una educación apropiada y haber tratado el tema de la cultura en el aula en profundidad a lo largo de su año de mención, los futuros docentes de inglés siguen mostrando una brecha de conocimiento cultural anglosajón.

Es por esto por lo que, tras observar estos resultados, se les animó a continuar realizando un curso piloto donde la TAD se entrelaza con la interculturalidad para fortalecer esta destreza y ampliar su conocimiento de la cultura anglosajona. Además, esto se une a que, tal y como destaca Gillespie, la conciencia intercultural y los medios multimedia son temas que han recibido menos atención en lo que se refiere al aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (o Computer Assisted Language Learning, CALL por sus siglas en inglés) y añade que la traducción, la alfabetización digital y la literatura son temas sobre los que apenas se ha publicado en este campo.

Este curso, llamado Conciencia Cultural a través de TAD, junta CALL con la traducción audiovisual con el objetivo de fomentar la interculturalidad entre estudiantes de magisterio.

Para ello se han creado cuatro unidades didácticas basadas en doblaje y divididas en cuatro fases, tal y como proponen Talaván y Lertola (28):

- Warm-up: primera fase de la unidad didáctica que sirve como introducción del tema, que puede incluir tareas tanto de recepción como de producción.
- Video-viewing: Primera visualización del vídeo sobre el que trabaja y segunda fase de la unidad didáctica. En este caso se comienza a trabajar con el vídeo con ejercicios específicos para focalizar lo que se quiera trabajar en cada unidad de manera más específica.
- DAT task: En esta fase los estudiantes tienen que realizar su propia traducción del vídeo de un minuto seleccionado, de acuerdo con la modalidad de TAD escogida (en nuestro caso doblaje) y la combinación establecida (interlingual, intralingual o creativa).
- Post-viewing: Fase final de la unidad didáctica para consolidar lo aprendido a través de la tarea de mediación previa. Cuando las tareas de TAD sean de producción oral esta fase final debería incluir mediación y producción escrita.

Así pues, tras los resultados mostrados en este artículo los alumnos se aventuraron en un curso de cuatro unidades didácticas de TAD. Durante la primera unidad, sobre Nueva Zelanda los estudiantes tienen que hacer un doblaje creativo creando sus propios diálogos que encajen con las dos protagonistas del vídeo. La segunda unidad trata sobre Sudáfrica y como tarea de TAD los alumnos deben grabar un vídeo promocional para una agencia de turismo sudafricano centrándose en las imágenes. En la tercera unidad, sobre Irlanda, se les pide a los alumnos que realicen un doblaje interlengua del español al inglés de un vídeo de Tik-Tok. Finalmente, en la última unidad, sobre acentos ingleses los alumnos deben de realizar un doblaje intralingual, donde deben de imitar los distintos acentos (inglés, escocés y galés) que aparecen en el vídeo.

Todo el curso se basa en concienciar sobre la cultura anglosajona a alumnos de magisterio de primaria de una manera novedosa y llamativa para ellos. Ya que, tal y como apunta Tinedo las destrezas metalingüísticas e interculturales se activan cuando los alumnos se enfrentan a un texto multimodal, y además al participar repetidamente en este proceso tras una fase de adaptación se espera que los alumnos seleccionen el lenguaje para sus propios fines (5).

7. CONCLUSIÓN

Este estudio preliminar proclama que, a pesar del conocimiento sólido sobre la cultura anglosajona que creen tener los estudiantes de Magisterio de Primaria, su desempeño en tareas específicas revela una brecha entre estas percepciones y el conocimiento que realmente pueden mostrar. Esto, además, se pone especialmente en manifiesto en lo que respecta a culturas menos representadas en su educación, como la neozelandesa y la sudafricana. Además, el análisis de resultados también ha evidenciado estereotipos y prejuicios sobre ciertos países, aunque los estudiantes también muestran capacidad de reflexión crítica al respecto.

De esta manera, la cultura británica sigue siendo la más reconocida por los estudiantes, siendo además la que se relaciona directamente con la cultura anglosajona, tal y como se ha evidenciado en la pregunta de investigación 1. Esto puede deberse a que la enseñanza del inglés como lengua extranjera tiende a centrarse en la cultura británica o en la estadounidense, creando una dicotomía entre ambas culturas e influyendo en la percepción de los estudiantes. Todo esto evidencia la necesidad de diversificar la enseñanza de la cultura anglosajona para que incluya otras variantes más allá del Reino Unido. Además, esto junto con la presencia de estereotipos demuestra la necesidad de crear estrategias en el aula para fomentar la conciencia cultural.

Es decir, a pesar de haber recibido formación en cultura anglosajona, los estudiantes siguen mostrando ciertas lagunas en su conocimiento. Esto justifica la implementación de estrategias didácticas innovadoras en el aula, tales como la TAD, para mejorar la competencia intercultural y fomentar la conciencia cultural. Así pues, la TAD se plantea como un método innovador que, a través de la combinación de CALL y doblaje, pretende potenciar la conciencia cultural a través de actividades prácticas, multimodales basadas en tareas.

Sin embargo, este estudio también muestra deficiencias ya que, en una primera instancia, es evidente que los resultados deben de observarse con cierta precaución debido al tamaño de la muestra. Este es un estudio preliminar en el que solo siete participantes completaron los instrumentos del estudio, por lo que los resultados no pueden usarse como una generalización. Además, uno de los instrumentos de medición, el cuestionario, trata la autopercepción de los estudiantes, lo que no puede reflejar el conocimiento real de estas culturas. Finalmente, también es importante mencionar que en un futuro sería interesante explorar cómo el contexto social y los medios de comunicación influyen en la percepción de los estudiantes, en lugar de basarse solo en su nivel educativo.

A pesar de esto, los resultados denotan la necesidad de seguir innovando en la enseñanza de la cultura anglosajona en el aula de inglés y la falta de cursos específicos, ya que a día de hoy la innovación en este campo es todavía insuficiente. Por esto, la TAD se presenta como una herramienta innovadora y prometedora para fortalecer la interculturalidad a la vez que no se deja de lado la competencia lingüística, que sale fortalecida tal y como han mostrado numerosas investigaciones a lo largo de la última década. Todo esto facilitará un aprendizaje dinámico, interactivo y acorde con las demandas del mundo actual.

OBRAS CITADAS

Allport, Gordon W. *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company. *Reading*, 1954.

Anderson, Peter, and Patrick Boylan. "From Stereotyping to Becoming Interculturally Competent." *Practices in Intercultural Language Teaching and Learning*, edited by C. R. M. Ennis, Cambridge Scholars Publishing, 2017, pp. 62–88.

Basturkmen, Helen. *Developing Courses in English for Specific Courses*. Palgrave Macmillan, 2010.

British Council. "Intercultural Communicative Competence." *Teaching English*, 2009, www.teachingenglish.org.uk/article/intercultural-communicative-competence

Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, 1994.

Brumfit, Christopher, and Ronald Carter. *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press, 2000.

Byram, Michael. "Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model." *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Multilingual Matters, 1991, pp. 17–32.

Byram, Michael. "'Cultural Awareness' as Vocabulary Learning." *Language Learning Journal*, vol. 16, no. 1, 1997, pp. 51–57.

Chang, Wen-Chun, et al. *Culture and Foreign Language Education: Insights from Research and Implications for the Practice*. Vol. 10. Walter de Gruyter, 2015.

Danan, Martine. "Dubbing Projects for the Language Learner: A Framework for Integrating Audiovisual Translation into Task-Based Instruction." *Computer Assisted Language Learning*, vol. 23, no. 5, 2010, pp. 441–456, https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528.

Gillespie, John. "CALL Research: Where Are We Now?" *ReCALL*, vol. 32, no. 2, 2020, pp. 127–144.

González-Vera, Pilar, and Ana Hornero Corisco. "Audiovisual Materials: A Way to Reinforce Listening Skills in Primary School Teacher Education." *Language Value*, vol. 8, no. 8, 2016, pp. 1–25, https://doi.org/10.6035/languagev.2016.8.2.

Hornero Corisco, Ana M., Pilar Gonzalez-Vera, and Paula Buil-Beltrán. "Becoming a Techie and Improving Your English with Audiovisual Translation: The Two-for-One Formula Offered by TRADILEX." *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, vol. 9, no. 2, 2022, pp. 160–186.

Kramsch, Claire. "Culture in Foreign Language Teaching." *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol. 1, no. 1, 2013, pp. 57–78.

Nunan, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press, 2004.

Peirce, Bronwyn Norton. "Toward a Pedagogy of Possibility in the Teaching of English Internationally: People's English in South Africa." *TESOL Quarterly*, vol. 23, no. 3, 1989, pp. 401–420.

Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001.

Rodríguez-Arancón, Pilar, and Antonio Jesús Tinedo-Rodríguez. "La Integración de la Traducción Audiovisual Didáctica y la Interculturalidad en el Diseño de Propuestas Pedagógicas: Un Análisis Mixto sobre la Formación del Profesorado." *XI Premio "Luis Rodríguez" de Investigación en Interculturalidad*, 2023, pp. 36–61.

Seeley, H. Ned. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. National Textbook Company, 1993.

Sharifian, Farzad. *Cultural Linguistics: Cultural Conceptualisations and Language*. John Benjamins Publishing Company, 2017.

Stern, Hans Heinrich. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, 1983.

Talaván, Noa, and Jennifer Lertola. "Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education: A Methodological Proposal." *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, no. 30, 2022, pp. 23–39, https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931

Tinedo-Rodríguez, Antonio Jesús. "Technology-Enhanced Language Learning: Subtitling as a Technique to Foster Proficiency and Intercultural Awareness." *Education Sciences*, March, 2025, https://doi.org/10.3390/educsci15030375.

White, Leslie A. "Culture." *Encyclopedia Britannica*, 2022, https://www.britannica.com/topic/culture