



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e Letterature Europee e Americane

Classe LM-37

Tesi di Laurea

*La clase de ELE como lugar de intercultura:
estudio comparativo de las percepciones de
aprendientes y enseñantes.*

Relatrice
Prof.ssa María Begoña Arbulu
Barturen

Laureanda
Martina Bressaglia
n° matr. 2018784 / LMLLA

Anno Accademico 2021 / 2022

*Hay en el mundo un lenguaje que todos comprenden:
es el lenguaje del entusiasmo,
de las cosas hechas con amor y con voluntad,
en busca de aquello que se desea o en lo que se cree.*

Paulo Coelho

Índice

Índice de las figuras	7
Introducción	8
Capítulo 1	12
Intercultura, un poco de claridad	12
1.1. Contexto histórico, nuevos desafíos.....	12
1.1.1. Globalización, interdependencia y neoliberalismo	13
1.2. El concepto de tiempo en la sociedad de la globalización.....	15
1.3. La sociedad pluriétnica y multiétnica	18
1.3.1. Migraciones, culturas y educación	19
1.4. Cultura, pedagogía y educación como necesidades.....	22
1.5. El concepto de intercultura.....	25
1.5.1. Evolución de la interculturalidad	25
1.6. La pedagogía intercultural.....	28
1.6.1. Las limitaciones de la pedagogía intercultural.....	30
1.7. Las competencias interculturales	31
1.7.1. Modelos relevantes de competencias interculturales.....	34
1.8. La competencia comunicativa intercultural	37
1.8.1. Escucha activa.....	40
Capítulo 2	43
Educación lingüística intercultural y didáctica	43
2.1 Breve panorama de aprendizaje y enseñanza de lenguas.....	43
2.2. La educación lingüística	44
2.3. ¿Qué es la educación lingüística intercultural?.....	44
2.4. Entre lenguas y culturas.....	46

2.4.1.	Modelos teóricos sobre lengua y cultura.....	48
2.4.1.1.	El modelo de Michael Byram: Estudios culturales y enseñanza de lenguas	49
2.4.1.2.	El modelo de Claire Kramsh: lengua y cultura como competencia simbólica	50
2.4.1.3.	El modelo de Karen Risager: el flujo de lenguas y culturas	51
2.5.	La didáctica de la cultura.....	52
2.5.1.	El conocimiento sociocultural según el Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MCER).....	55
2.5.2.	La cultura en la didáctica de lenguas	56
2.5.2.1.	Algunas reflexiones concretas sobre la enseñanza de la cultura	59
Capítulo 3		63
La clase de español como LE e interculturalidad		63
3.1.	El nuevo contexto de las aulas de lenguas extranjeras	63
3.2.	La clase de LE	64
3.3.	El español: algunas indicaciones generales	65
3.3.1.	La diversidad lingüística del español	66
3.4.	El español como LE.....	68
3.5.	La lengua española e interculturalidad.....	71
3.6.	Español e italiano lenguas afines	73
3.6.1.	El concepto de interlengua	74
3.6.2.	Análisis contrastivo en clave de interculturalidad	75
Capítulo 4		79
Análisis del estudio comparativo sobre las percepciones de estudiantes y profesores		79
4.1.	Breve contextualización del estudio.....	79
4.2.	Metodología y descripción del trabajo.....	80

4.2.1. Los objetivos.....	80
4.2.2. Las fases y las herramientas	81
4.2.3. La composición de la muestra	82
4.2.4. La metodología del trabajo de investigación	84
4.3. Análisis cuestionario	85
4.3.1. Análisis apartado “comparativo” entre percepciones estudiantes y profesores	85
4.3.1.1. Consideraciones	91
4.3.2. Análisis cuestionario estudiantes.....	91
4.3.2.1. Consideraciones	99
4.3.3. Análisis entrevista profesores.....	100
4.3.3.1. El aprendizaje en cooperación y otros recursos para poner en práctica la competencia intercultural.....	105
Conclusiones	109
Apéndice	113
Bibliografía	139
Sitografía	147
Riassunto	150

Índice de las figuras

Imagen 1: Características de la intercultura del Consejo de Europa en el Manual de Competencias interculturales (2020: 12).....	28
Imagen 2: Tabla componentes de la competencia intercultural del Consejo de Europa en el Manual de Competencias interculturales (2020: 27).....	35
Imagen 3: Modelo interactivo de las competencias interculturales.....	37
Imagen 4: La metáfora del iceberg de la cultura (disponible en línea https://sietarargentina.org/tag/metafora-iceberg/).....	53
Imagen 5: Las relaciones de la cultura (disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/moreno_fernandez/p05.htm)	60
Imagen 6: Países donde se habla español. Fuente Instituto Cervantes	66
Imagen 7: Alumnos de español como LE por el Instituto Cervantes (2010-2021).....	69
Imagen 8: Tabla edades estudiantes	82
Imagen 9: Niveles español de los estudiantes	83
Imagen 10: Diferencia de género estudiantes de ELE	84
Imagen 11: Temas y ámbitos de la cultura según los estudiantes – elaboración a través de https://www.jasondavies.com/wordcloud/	96
Imagen 12: Percepción competencia intercultural – elaboración a través de https://www.jasondavies.com/wordcloud/	102
Imagen 13: Áreas temáticas de los aspectos culturales más relevantes para los profesores.....	104

Introducción

Después de conseguir el master en *Intercultural Competence and Management*, he entendido que la interculturalidad es un factor esencial en la vida de todos los días sobre todo en el mundo de las escuelas. Por esta razón, a través del curso *Didattica della Lingua spagnola*, he empezado a reflexionar y profundizar el tema de la interculturalidad en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular en relación con el español. De hecho, como afirma Corti, la mayoría de las investigaciones sobre las lenguas extranjeras se realizan en el ámbito del inglés como lengua extranjera o segunda (2020: 194).

El siguiente trabajo, organizado en cuatro capítulos, presenta una primera parte teórica que profundiza la interculturalidad en el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE, y una segunda parte práctica que propone un estudio que hice entre las percepciones de los aprendientes y las de los profesores sobre el papel de la cultura y de la interculturalidad en las clases de español como lengua extranjera.

El primer capítulo trata del concepto de intercultura desde un punto de vista teórico, tomando en consideración el contexto social y lingüístico que caracteriza la sociedad en la que vivimos. De hecho, como subraya la UNESCO, nos encontramos en un mundo que es plurilingüe, donde las personas utilizan lenguas diferentes para usos distintos en la vida de todos los días. Por esta razón, es importante una educación que refleja esta naturaleza multilingüe de la sociedad. A continuación, se analiza el papel de la cultura que es un concepto clave tanto en la sociedad como en el contexto de las escuelas.

No es sencillo encontrar una definición unívoca porque se trata de un concepto que adquiere diferentes matices según el ámbito. Además, la cultura tiene una función hermenéutica y de herramienta de la sociedad. Por último, se llega al análisis del concepto de intercultura. Cabe subrayar que, desde un punto de vista morfológico, la palabra intercultura se compone del prefijo “inter” que implica los conceptos de interacción e intercambio, considerando las identidades y las culturas como una

oportunidad de enriquecimiento. En el otro término “cultura” se reflejan todos los diferentes valores y maneras de vivir. Se explica el papel de la pedagogía intercultural como pedagogía del “ser humano” en base a las prácticas didácticas para llegar a las competencias interculturales como modelos en la enseñanza de lenguas. Por último, se pasa a la profundización de la competencia comunicativa intercultural y al papel que tiene junto a la escucha activa en las clases de ELE.

El segundo capítulo tiene como foco la educación lingüística en clave intercultural y la didáctica. Los primeros apartados se centran en el hecho de que la educación lingüística es por definición intercultural, ya que el aprendizaje de un idioma significa también la incorporación de una cultura desarrollando habilidades y conocimientos que se pueden desplegar en cualquier contexto. Byram ha subrayado que el aprendizaje lingüístico intercultural conlleva cambios cognitivos, afectivos y comportamentales. Además, constituye una ocasión para la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades útiles para la comprensión de una pluralidad de lenguas y de culturas. En este punto se dan algunas informaciones sobre la relación entre los conceptos de lengua y cultura porque no es posible hablar de intercultural sin considerarlos. Entre los modelos teóricos sobre lengua y cultura, se destacan el modelo de Byram “Estudio culturales y enseñanza de lenguas”, el modelo de Kramsh “Lengua y cultura como competencia simbólica” y el modelo de Risager “El flujo de lenguas y culturas”. A continuación, se analiza la didáctica de la cultura en general y después su papel en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, porque la enseñanza de la cultura ha ocupado tradicionalmente un lugar secundario en el aula de lenguas extranjeras. A través del aprendizaje de la cultura es importante desarrollar conciencia crítica.

El tercer capítulo aborda al tema de la clase de español como lengua extranjera en relación con la interculturalidad. Al principio se dan algunas informaciones sobre la clase de LE en general en cuanto la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es sin duda el lugar en el que las culturas de los aprendices y la/las cultura/as objeto se encuentran a pesar de que normalmente el aprendizaje de una LE ocurre dentro de un contexto institucional y artificial. A continuación, se dedica un apartado a las características generales de la lengua española como lengua extranjera. Este idioma se caracteriza por una estandarización monocéntrica construida sobre una realidad

monocéntrica, es decir, la lengua española es sentida como una en todo el mundo hispánico, aunque tiene variaciones geolectales y sociolectales (Moreno Fernández, 2021: 19). Por lo tanto, el castellano tiene un alto índice de homogeneidad, pero al mismo tiempo tiene un alto índice de diversidad. Otra cuestión importante es que, según los datos del Instituto Cervantes, el español es el cuarto idioma más estudiado como lengua extranjera que otorga al español el papel de vehículo de comunicación en una amplia comunidad de hablantes.

Teniendo en cuenta todo eso y considerando que la didáctica de lenguas es por definición intercultural, se podría definir al español como un idioma intercultural por su naturaleza misma. Se trata de un caso único caracterizado por la unidad y la diversidad que admiten la recíproca comprensión entre los hablantes. A continuación, se dedica un apartado a la relación entre el español y el italiano como lenguas afines y al concepto de interlengua. Por último, se propone la descripción del Análisis contrastivo en clave de interculturalidad como metodología didáctica.

El cuarto y último capítulo trata sobre el estudio de las percepciones de los aprendientes y de los profesores para entender mejor lo que pasa hoy en día con la interculturalidad en las escuelas. El análisis se puede dividir en dos secciones: por un lado, el cuestionario dirigido a los alumnos y, por el otro, las preguntas para los profesores. La investigación no pretende tener un carácter general, visto que se desarrolla en el entorno limitado de la ciudad de Padova, pero permite desarrollar algunas reflexiones y consideraciones sobre el estado de la cuestión. Entender cómo se construye y se percibe cognitivamente la cultura y la interculturalidad en el concreto de las clases de ELE es una oportunidad que entre las otras cosas permite recoger evidencia empírica con respecto a esta temática. Desde un punto de vista práctico, participaron a la investigación 82 personas, respectivamente 69 aprendientes y 13 docentes de ELE. La metodología de investigación se conecta al análisis cualitativo de los datos, en cuanto que el objetivo general es el estudio de las percepciones a través de informaciones, opiniones y costumbres. El cuestionario se construyó a través de la herramienta de Google “Generador de Formularios en línea”. Por último, he añadido también unos breves apartados sobre la Adquisición en cooperación y el *Peer tutoring* como prácticas concretas para desarrollar una enseñanza y aprendizaje interculturales.

En definitiva, después de los capítulos he añadido mis conclusiones que van a reforzar la idea inicial que la interculturalidad es un elemento esencial en las clases de ELE por su naturaleza misma, aunque sigue siendo un ámbito en desarrollo con diferentes matices.

Capítulo 1

Intercultura, un poco de claridad

1.1. Contexto histórico, nuevos desafíos

Desde siempre las sociedades están en continua evolución en cuanto conjunto de elementos distintos. Estas diversidades llevan consigo fondos culturales, étnicos, religiosos y lingüísticos que crean una sensación de diversidad. Hoy en día resulta fundamental reconocer y aceptar que el multilingüismo es una realidad con un destino de crecimiento. Estos factores se reflejan también en el mundo de las aulas y escuelas donde hay estudiantes procedentes de diferentes países y consecuentemente con diferentes repertorios lingüísticos. La gestión de las diversidades podría ser uno de los mayores desafíos en los sistemas educativos, las escuelas y los profesores tienen la responsabilidad de adaptarse. Hay que reconocer y abrazar la prevalencia del multilingüismo e incluir la diversidad lingüística en las políticas de las escuelas y en las actividades de enseñanza al fin de garantizar oportunidades de aprendizaje para todos. Entonces, el multilingüismo es una realidad que se puede precisar bien a través de las palabras de la UNESCO:

vivimos en un mundo multilingüe. Las personas utilizan diferentes lenguas para usos distintos; es su manera normal de vivir. Sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos olvida esta realidad multilingüe. Una educación de igualitaria calidad y un aprendizaje permanente para todos es posible solo cuando la instrucción responde y refleja a la naturaleza multilingüe de la sociedad. Los niños, los jóvenes y los adultos requieren una oportunidad de aprendizaje que sea relevante para sus vidas y sus necesidades a través de sus propias lenguas¹.

¹ Carton y Rosenback (2019: 10)

1.1.1. Globalización, interdependencia y neoliberalismo

Hablar simplemente de intercultural sin considerar el fenómeno de la globalización sería un poco incompleto. El desarrollo de los estudios sobre la comunicación intercultural o en general sobre la intercultural, ha acompañado un fenómeno de alcance universal que ha modificado y caracterizado la organización de los espacios y de las dinámicas de las últimas décadas, es decir la globalización².

Los albores del nuevo milenio surgieron bajo el signo de extraordinarios cambios debidos, sobre todo, al desarrollo de las ciencias y de las tecnologías que contribuyeron a la formación de un mundo cada vez más interdependiente e interconectado. Hoy en día el proceso de la globalización, que encuentra sus orígenes en las macroestructuras de las tecnologías de la informática, de los medios de transporte de alta velocidad y del nuevo capitalismo flexible, hace el mundo cada vez más interdependiente y complejo (Portera, 2013: 5). Barbara Guidetti³ en *Educazione e pedagogia interculturale in azienda* explica que el término encuentra sus orígenes en la literatura en el ámbito de la economía, de las ciencias, de la política, de la sociología y de la pedagogía en la segunda mitad del siglo pasado. El proceso de la globalización hace referencia en primer lugar al crecimiento a nivel global de las relaciones entre las personas a lo largo de todo el planeta y en segundo lugar al aumento de las relaciones económicas y sociales (Guidetti, 2008: 13). Entonces, la globalización que vivimos hoy es el resultado de la tendencia de los hombres a explorar y conquistar todas las tierras conocidas. Sin embargo, como pone de relieve Agostino Portera⁴ en su manual de pedagogía intercultural, la vida del hombre sigue siendo, a un nivel más local, en pequeñas o grandes ciudades o pueblos, mientras la realidad circunstante está fuertemente determinada por aspectos y fenómenos a nivel global. En otras palabras, esto significa que decisiones económicas, políticas y sistemas educativos dependen o están pensados a kilómetros de distancia, es decir van más allá de los confines nacionales y están relacionados con otras realidades sociales, económicas y culturales.

² Fernández F. M. (2019) Interculturalidad y globalización. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/moreno_fernandez/p05.htm

³ Profesora de la Universidad de Verona.

⁴ Profesor titular de la Universidad de Verona.

Cabe decir que, donde las distancias y el tiempo parecen comprimidos, la globalización determina el movimiento de personas, productos e ideas entre estados nacionales. Portera sigue ilustrando que los procesos de globalización tienen ínsitos en sí mismos diferentes oportunidades entre las cuales está el desarrollo de sistemas democráticos, la mejora de los sistemas de asistencia sanitaria y de la prosperidad económica. Además, otro aspecto de relevante importancia concierne al enriquecimiento cultural porque, gracias a la movilidad y la sencillez del encuentro, todas las personas pueden disfrutar los conocimientos desarrollados en otros lugares del planeta y aprender también nuevas estrategias definidas de afrontamiento (*coping*) que se refieren a los comportamientos que son aptos para la resolución de problemas (Portera, 2013:5-6). Al lado de estas oportunidades también hay algunos riesgos y aspectos negativos como, por ejemplo, la sustitución de la mano de obra del hombre por las máquinas, el trabajo precario y las condiciones de trabajo inciertas (Portera, 2013: 6). De esta cuestión hablaremos en el siguiente apartado.

Entonces las diferencias se hacen como una cuestión de normas y consecuentemente cambian las maneras de ver y entender las identidades personales junto a las pertenencias culturales. Además, cabe considerar el desarrollo de la internacionalización de los mercados económicos, financieros y del trabajo y la dimensión lábil de las fronteras (en el sentido de que los muros y los confines físicos no consiguen detener las personas). O incluso la situación de las migraciones que a lo largo de la historia siempre han existido y ahora están destinadas a nuevos y más consistentes flujos (Portera, 2013: 6). En el análisis general del contexto dibujado por Portera, es importante decir que, después de la segunda Guerra Mundial, nace la conciencia de que la alteridad no puede ser quitada con la violencia o escondida, por lo que son necesarios puntos de encuentro, búsqueda de diálogo y convivencia pacífica en el ámbito de las reglas y límites compartidos. Hoy en día, los países industrializados viven en una fase que se define como neoliberalismo que ha puesto de relieve el capitalismo sin reglas y sin limitaciones hasta el punto de que tanto la educación como la instrucción son elementos que forman parte del capital.

1.2. El concepto de tiempo en la sociedad de la globalización

Antes de dejar de lado la globalización, es importante analizar en detalle el fenómeno de la globalización ya que afecta a todos los campos de la vida de las personas a través de un enfoque intercultural. Esta ha cambiado la perspectiva de ver y concebir el mundo, de hecho, en el manual de competencias interculturales de la Unión Europea no se define como un tema pasajero, sino que representa un cambio cualitativo importante, y sobre todo tiene una gran influencia en el concepto de tiempo que es central en el ámbito de la educación⁵. Pienso que educación y tiempo pueden ser considerados como dos conceptos paralelos porque uno no existe sin el otro. Es decir, como se explica en el artículo «La educación en el contexto de la educación», si no hay tiempo para hacer posible un aprendizaje significativo o cuando no se considera la gestión de los ritmos diferentes de cada alumno en la clase en general, simplemente se están reduciendo oportunidades para la construcción de las habilidades cognitivas de los alumnos⁶. A este respecto, cabe decir que la gestión del tiempo, entendida como “la finalización de tareas o actividades en un tiempo esperado, obteniendo resultados de calidad mediante procedimientos tales como la planificación, la organización o la priorización” (Garzón, Flores, 2017:3) constituye un elemento crítico y al mismo tiempo crucial tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje. Como subrayado en el artículo «Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior», la gestión del tiempo es una de las componentes clave de la autorregulación del aprendizaje en cuanto está relacionada con factores tanto cognitivos como relacionales⁷.

El término que se refiere al fenómeno de la globalización ha dado orígenes a numerosas definiciones entre las cuales se destaca la del sociólogo y politólogo A. Giddens que la define como:

la intensificación de las relaciones sociales mundiales que conecta entre si localidades distantes haciendo de manera que los eventos locales vengan modelados según otros eventos que ocurren a miles de kilómetros de distancia y viceversa. [...]

⁵ Consejo de Europa (2020) Manual de competencias interculturales. <https://rm.coe.int/manual-de-competencias-interculturales/1680a10d80>

⁶ Monroy Farías M. (2015: 2)

Las **habilidades** del aprendiz se verán en detalle después más adelante.

⁷ Garzón Umerenkova A., Gil Flores J., (2017): «Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior.» p. 3

La transformación local es una componente de la globalización porque representa la extensión lateral de las conexiones sociales en el tiempo y en el espacio (Guidetti, 2008: 15).

Considerando esta definición como punto de partida para la reflexión, se puede entender que la globalización ha modificado y condicionado las maneras de entender las categorías de espacio y de tiempo. De hecho, en conformidad con el pensamiento de Guidetti, es posible afirmar que a pesar de que existan los confines nacionales, la acción cotidiana parece haber perdido las propias fronteras⁸. En este sentido es importante parar y reflexionar sobre la rapidez y la sencillez con las que los hombres, los productos y las informaciones cada día se mueven de un lugar a otro del planeta⁹.

Igualmente, según el periodista A. Pollio Salimbeni (cito a través de Guidetti, 2008: 15) es importante subrayar que la globalización no puede ser considerada simplemente como un proceso que se refiere sólo a algunos aspectos de la vida como por ejemplo las actividades sociales, económicas y políticas, ya que también se refiere de manera directa a las personas, independientemente de su voluntad.

Además, es interesante subrayar que, si es verdad que la globalización tuvo sus orígenes en el tiempo de las revoluciones tecnológica, informática y económica, cabe mencionar el hecho de que la misma globalización ha llegado a incluir también el sector de la cultura, de la política internacional, de la comunicación y de la sanidad (Guidetti, 2008: 15).

Los cambios debidos al proceso de la globalización se pueden ver también desde un punto de vista lingüístico. De hecho, como explica Bauman en el ensayo «Le sfide della modernità liquida all'educazione», en el tiempo se han desarrollado nuevas expresiones y maneras de decir como por ejemplo la cultura del ahora (*nowist culture*)

⁸ En el ámbito de la Intercultura, que como veremos es verdadero encuentro con el otro, me gustaría hacer una breve reflexión sobre el significado de los términos **frontera** y **confín** porque muy a menudo se emplean como sinónimos, pero analizándolos un poco en profundidad se puede llegar a verlos a un nivel más sutil. Como explicado de Bevilacqua en el artículo «Della frontiera, dello straniero. Spunti filosofici di riflessione sul tema dell'alterità a partire da "Le città invisibili" di Italo Calvino», la palabra confín deriva del latín "*cum finis*" y expresa ya en su significado profundo la idea de "*finis terrae*" y de barrera de separación entre cosas que están a lados opuestos. Además, los confines son los que se pueden ver en los atlas y mapas. El concepto de frontera se refiere a algo que es mucho más inestable y movedizo pero que al mismo tiempo incluye la posibilidad de encuentro. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/university-press/gentes/gentes-2016-3-169.p.pdf>

⁹ Guidetti (2008: 15)

o la cultura de la prisa (*hurried culture*) que se emplean para describir las nuevas costumbres de vivir la vida en sociedades como la nuestra. Estas expresiones son muy apropiadas porque definen de modo exacto esta nueva condición donde el significado del tiempo está renegociado (Portera y Dusi, 2016: 21). De hecho, se puede decir que, en las sociedades consumistas y de la modernidad líquida el tiempo se considera como un punto fragmentado y separado. En otras palabras, esto significa que la visión de un tiempo cíclico y lineal, característico de las sociedades modernas y premodernas, se traduce en algo que es definido por Bauman puntillista (*pointillist*): fragmentado en una multitud de partículas muy separadas y que cada vez más parece acercarse a la ausencia de dimensión (Portera y Dusi, 2016: 21). Además, Bauman ha subrayado dos características fundamentales de esta vida líquida: la primera es el fin de la conocida ilusión moderna temprana (*early modern illusion*) que consiste en la idea de que la historia tuviera un fin y que la sociedad hubiera llegado a un cierto nivel de perfección; mientras la segunda característica consiste en la desregulación y en la privatización (*deregulation and privatization*) que significa que mejorar las condiciones de vida ya no es de competencia del estado moderno, sino es una responsabilidad propia del individuo (Portera y Dusi, 2016: 43-44).

Es por esta razón que la vida del ahora es en realidad como la vida de la prisa llena de posibilidades que en muchas ocasiones se demuestran irrealizables e imaginarias junto a ocasiones perdidas. Son estas infinitas oportunidades y promesas que transforman el pasar del tiempo en algo muy atractivo donde al mismo tiempo se anticipa el futuro y se neutraliza el tiempo pasado¹⁰. Análogamente estas dos condiciones conllevan un sentimiento de libertad, casi absoluta, que nunca como ahora en ninguna otra sociedad se ha podido experimentar (Portera y Dusi, 2016: 23). Entonces, según otra perspectiva esta condición de libertad se traduce en la condición humana denominada como la capacidad de renacer. Como explican Portera y Dusi, los hombres hoy en día tienen a disposición diferentes vidas y varias ocasiones de los así llamados nuevos comienzos. Y esto significa que las vidas anteriores con las

¹⁰ Portera A. y Dusi P. (2016: 23)

correspondientes consecuencias se anulan en favor de una búsqueda continua de la felicidad¹¹.

Siguiendo esta visión panorámica del tiempo tirano como característica principal de la sociedad globalizada, es importante mencionar el hecho de que estamos en la época de la conexión permanente, sencilla e instantánea. Cada día más se busca el contacto con los demás y a esto se tiene que añadir otro factor que concierne al exceso de informaciones de las que la gente tiene que protegerse (Portera A. y Dusi P., 2016: 21-28).

Lo que ocurre en el mundo globalizado es que los países más desarrollados no esperan a los países con menor desarrollo pasa también en la educación¹². Los cambios rápidos de la sociedad, los pasos acelerados de la prisa que no dejan el tiempo para pensar se reflejan en el contexto de la educación. Como se acaba de decir y como lo aclara Monroy Farías en su artículo, hoy en día se puede decir que se vive en la sociedad del vértigo, de la velocidad institucionalizada en la que todo está apresurado, urgente y veloz. En otras palabras, esto significa que la prisa tiene un valor positivo y quien la tiene es una persona importante, al contrario, quien no la tiene procede sin reflexión. Y es en este mundo de la cultura de la prisa y de los cambios rápidos en el que, de alguna manera, no se tiene el tiempo para detenerse a pensar y reflexionar de manera crítica¹³. Hoy en día esto es relevante en el mundo de la enseñanza y de la educación porque se advierte la necesidad de un tiempo propio. Cada uno necesita el propio tiempo para pensar, para hacer intentos, para equivocarse e intentar una y otra vez¹⁴. El vasto programa que hay que cumplir en poco tiempo es sólo uno de los problemas que atañen a la prisa en la enseñanza y en el aprendizaje.

1.3. La sociedad pluriétnica y multiétnica

Como expone Balboni, famoso lingüista y profesor universitario italiano, la sociedad actual es compleja, o mejor dicho es como una red que vive en un espacio que

¹¹ Portera A. y Dusi P. (2016: 23-26)

¹² Monroy Farías M. (2015: 8)

¹³ Monroy Farías M. (2015: 2)

¹⁴ Pezzia M. (p. 29)

multidimensional (en el sentido de que se ha sobrepasado la idea de las relaciones biunívoca) y, de hecho, cada microesfera de la sociedad se pone en relación con las demás (Balbini, 2015: 5-6).

Uno de los mayores desafíos del nuevo milenio concierne al aumento de los fenómenos de migración y al origen de sociedades cada vez más complejas y multiculturales. Barbara Guidetti explica que estamos enfrente a una sociedad que en su destino tiene la flexibilidad y esta última es articulada, compleja e interconectada. Además, está caracterizada por una fuerte emergencia desde los puntos de vista social y relacional con la tendencia a la desconfianza y el cierre hacia los demás (Guidetti, 2008: 26).

El modelo de la sociedad multicultural se entiende como un conjunto de desafíos a las capacidades de la inclusión y de la organización política. Es el caso de la visión de las sociedades entendidas como crisol (*melting pot*) donde las personas reclaman el reconocimiento de las diferencias culturales junto al derecho de libertad de expresión de las propias identidades (Portera, 2013: 28-29). Pero, al mismo tiempo, este mundo es el mundo de la volatilidad, sin una precisa dirección y que está lleno de incertidumbre e improvisaciones.

Igualmente es cierto que un diferente fondo (*background*) cultural y las diferentes estrategias de comunicación pueden ser fuente de nuevas y serias dificultades en la sociedad (Guidetti, 2008: 22). El encuentro con las diversidades está sujeto a continuas negociaciones, revisiones y enfrentamientos¹⁵. Pero, es importante ser conscientes de que para gestionar “el Otro” hay que considerar de manera responsable el complejo mundo de los flujos migratorios.

1.3.1. Migraciones, culturas y educación

Considerando que esta temática es muy amplia y se podría hablar solamente de esto hacia el final, es importante pararse para hacer una breve reflexión y entender la importancia de las migraciones en las sociedades y más en general en el mundo porque son un fenómeno que, de manera implícita o explícita, es relevante en la vida de cada

¹⁵ Milani M. (2017:19)

uno de nosotros. Además, son un proceso que según flujos y periodos de tiempo siempre han existido en el mundo y en la vida de la humanidad. Cabe mencionar la Declaración Universal de Derechos Humanos que subraya, de manera muy explícita, la libertad de todas las personas para circular libremente y elegir la residencia dentro del territorio de un estado¹⁶.

El Consejo de Europa pone de relieve el hecho que resulta evidente que, en las últimas décadas, las diversidades que caracterizan nuestros territorios y sociedades han visto un rápido aumento y enriquecimiento a causa de la llegada de miles de personas que tienen diferentes orígenes. Ponemos de relieve otra observación importante, según los datos del Consejo de Europa:

es un hecho que las personas nos desplazamos dentro del mismo país o a terceros países en busca de opciones y oportunidades de desarrollo humano y bienestar que determinado territorio o contexto no nos ofrece, o en busca de protección internacional para huir de situaciones de conflicto, violencia, violación de los derechos humanos o degradación ambiental¹⁷.

Hoy en día la huida de millones de personas de guerras endémicas, violencias o pobreza representan una de las crisis humanitarias más graves contemporáneas. El problema no es tanto el hecho de ser un extranjero, sino es la consideración de la categoría que puede promover desviación y marginalización declinado en varios matices como la pobreza material, la falta de recursos sociales y de capital cultural. Este debate se traduce en una sociedad mucho más compleja. En otras palabras, significa que lo global y lo local no tienen que ser considerados como dos conceptos que se excluyen entre sí, sino como dos caras de la misma moneda (Milani, 2017: 23).

En general, las migraciones tienen que ser consideradas como el efecto de impulsos culturales hasta el punto de que paradójicamente estas últimas pueden ser calificadas como el origen de la distinción genética (Fabiatti, 2015: 64). Por esta razón, como explica Milani¹⁸ la inmigración no tiene que ser pensada solo como un fenómeno económico sino como un fenómeno cultural. Entonces la buena salida de los procesos

¹⁶ Consejo de Europa (2020) Manual de competencias interculturales. <https://rm.coe.int/manual-de-competencias-interculturales/1680a10d80>

¹⁷ Consejo de Europa (2020) Manual de competencias interculturales. <https://rm.coe.int/manual-de-competencias-interculturales/1680a10d80>

¹⁸ Investigadora de pedagogía general y social de la Universidad de Verona.

de migración también depende de las actitudes y comportamientos de las personas migrantes, de las personas autóctonas y de las políticas y acciones por parte de los gobiernos (Milani, 2017: 24). Ha sido demostrado que factores culturales, migraciones y constitución de poblaciones son elementos interconectados entre sí (Milani, 2017:24).

En el ámbito de la enseñanza las migraciones tendrán, sobre todo en el futuro próximo, un papel central porque seguirán cambiando la población de los estudiantes en las clases y escuelas. La escuela es un contexto central para el desarrollo de los niños y los adolescentes donde relaciones fuertes y sanas tienen que ser construidas e incrementadas entre profesores, alumnos (entre pares) y familias. Estos tres aspectos son relevantes porque presentan el paso para mejorar las condiciones académicas y psicológicas de los jóvenes en el contexto escolar¹⁹. En estudios recientes ha sido demostrado cuánto las diferencias estructurales son importantes en el ámbito de los progresos de los jóvenes estudiantes en las escuelas. De hecho, como explican Juang y Schachener en el artículo «Cultural diversity, migration and education», las características de las clases en términos de proporción y diversidad de grupos étnicos y culturales están relacionadas con las complejas identidades sociales de los adolescentes. A esto se le suma otro importante factor que atañe al clima de la diversidad en la escuela. En las clases o escuelas este clima de diversidad cultural puede ser vital en el sentido de la protección hacia las discriminaciones²⁰.

Por esta razón, como declara Milani, es muy importante emplear recursos en la educación y formación de los hombres del futuro, porque solo si se forman hombres de valor se forman ciudadanos (Milani, 2017: 24). En el artículo «Cultural diversity, migration and education» se detecta que en muchas ocasiones los profesores no están bien preparados o entrenados en la gestión de esta creciente diversidad cultural en las clases y sirven instrumentos concretos y prácticos para poder trabajar de manera más eficaz. Pero al mismo tiempo es importante acordarse de que estas clases representan una oportunidad y lo primero que se podría hacer es desarrollar la conciencia de esta situación para mejorar acciones y comportamientos²¹.

¹⁹ Juang L.P., Schachener M.K. (2020): «Cultural diversity, migration and education», p.695-696

²⁰ Ibid, p.697

²¹ Ibid, p.698

Por último, me gustaría terminar esta breve reflexión a través de las palabras del etnólogo Métraux sobre la metáfora de la vida como migración porque ninguno es nunca lo mismo y de la misma manera por toda la vida en cuanto cada uno de nosotros es de alguna forma un migrante. Desde los principios de los tiempos los hombres se mueven y se desplazan a lugares diferentes en la escala social y cultural transformando también el mismo mundo mismo (Portera y Dusi, 2016: 58).

Por lo tanto, para concluir este punto sobre los cambios y las nuevas características de una sociedad que es cada día más pluriétnica y multiétnica, complejidad y diversidad pueden ser consideradas como el panorama perfecto de la acción educativa. Resulta importante aprender cómo ver este complejo contexto por medio de otra perspectiva y otro punto de vista.

Las consecuencias de la globalización no tardan en llegar también, y, sobre todo, en el ámbito de la educación, pero es este el punto de partida para dar respuestas concretas a la crisis de los valores. En este contexto una reevaluación del papel de la pedagogía en la sociedad surge como relevante. La pedagogía que en los siglos pasados tuvo el rol de guía para los hombres tiene que ser tanto revalorizada como revaluada. En otras palabras, estos conceptos se podrían resumir en lo que Portera define como “brújulas pedagógicas” entendidas como elementos que señalan la dirección. En concreto se trata de objetivos específicos, paradigmas de referencia fuertes, atención profunda a la relación con los aprendices y conciencia del papel y responsabilidad del educador²².

1.4. Cultura, pedagogía y educación como necesidades

Históricamente el valor de la cultura siempre ha tenido un peso y un papel muy importante. Como ha sido demostrado por la antropología, los seres humanos están plasmados por diferentes tradiciones y culturas (Fabiatti, 2015: 22). Por otro lado, en muchas ocasiones los hombres no se dan cuenta de cómo funcionan desde el punto de vista cultural porque las maneras de pensar, sentir y actuar forman parte de modelos predefinidos que se aprenden gracias a la educación. Además, como se dice en el artículo

²² Portera, A., Böhm, W., y Secco, L. (2007: 93)

«Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana», los acelerados cambios que impone la sociedad se llevan la necesidad de cambios fuertes y ágiles. Por esta razón es importante y vital una mediación entre educación, cultura y nuevas tecnologías de información²³.

Pero ¿qué se entiende con el término cultura? Probablemente es imposible encontrar una definición unívoca porque cada manual tiene su propia perspectiva y propone su propia interpretación. Además, parece un término muy común en el habla cotidiana y, por esta razón, muy a menudo su definición se da por supuesta porque “todo el mundo lo sabe”. En este sentido y contexto ligado a la educación una posible definición podría ser la que propone Guidetti en *Educazione e pedagogia interculturale in azienda*:

el conjunto de marcos (*framework*) compartidos en los cuales están incluidos valores, normas y comportamientos que ofrecen esquemas interpretativos; permiten comprender eventos, mostrar la guía más apropiada para alcanzar los objetivos y para resolver situaciones problemáticas, y sobre todo permiten definir la identidad (Guidetti, 2008: 50).

Por una cuestión de exhaustividad en una óptica de didáctica, cabe mencionar también la definición de cultura propuesta por Robert Lado²⁴. Explica que por cultura se entienden las “maneras de personas” (*ways of people*). Esta expresión, dicha en otras palabras significa que la cultura es la manera de vivir de las personas de una determinada población (Pavan, 2020: 41).

Consecuentemente, la cultura ofrece por un lado los criterios de actuación gracias a la definición de las reglas y las modalidades de las acciones; por otro lado, permite la asociación de significados a los comportamientos (Giudetti, 2008: 50). Además, cabe mencionar el hecho de que la cultura está constituida por modelos explícitos e implícitos, de y por comportamientos que se adquieren y transmiten a través de símbolos que representan elementos distintivos de grupos humanos. Complementariamente las ideas tradicionales son consideradas como el núcleo esencial de la cultura. En otras palabras, estos conceptos se pueden resumir en los cuatro “componentes de la cultura”:

²³ Hopenhaym, M. (2004): «Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana», p.175

²⁴ Famoso lingüista americano y experto en lingüística moderna.

- los valores, que representan los ideales que un grupo social quiere conseguir y que tiene como punto de referencia en la vida de todos los días;
- las normas, que proceden y aclaran los valores a través de precisas indicaciones comportamentales;
- los conceptos, que son instrumentos cognitivos que son útiles para la organización de la experiencia;
- los símbolos, que representan algo diferente de lo que muestran y que sirven para comprender la realidad (Guidetti, 2008: 51-52).

Por último, como subraya Balboni, es importante acordarse de que no se enseña solo una lengua sino se enseña la cultura que se encuentra detrás de ella. En otras palabras, la competencia cultural en la enseñanza adquiere un papel cada vez más relevante porque caracteriza y modifica la naturaleza de la comunicación misma en cuanto considerada modelo de comportamientos y de valores para una determinada sociedad (Balboni, 2019: 136-137).

Llegando más allá de la simple definición de cultura y analizándola un poco más en detalle, al principio del nuevo milenio, la cultura resulta estar en una profunda crisis ya que hay una dramática disminución de interés y de curiosidad hacia el saber y el conocimiento, junto a la puesta en discusión de todas las reglas necesarias para la vida social. Además, coexiste una profunda incertidumbre en el plano de los valores, de la moral y de la “búsqueda” de la propia dirección.

Portera ha puesto de relieve en *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*, en la sociedad líquida en la que todo parece como un flujo temporal o parcial, la cultura ha perdido su atracción llegando a ser casi un obstáculo²⁵.

Sin embargo, a la luz de este complejo escenario como ya anteriormente se subraya, es importante retomar como punto de partida la misma cultura. Es urgente priorizar la cultura, descubrirla otra vez y promover el amor para el saber y el conocimiento. Además, en la época de internet y de las conexiones constantes es primaria la adquisición de los saberes básicos y principios que guían. Hoy en día se vive en un mundo y en una sociedad caracterizados por el pluralismo cultural. Este último

²⁵ Portera, A., Böhm, W., y Secco, L. (2007: 70)

conlleva la diversidad de lenguas, religiones, usos y costumbres, normas y valores, entonces se necesitan competencias muy heterogéneas como el saber elegir en la confusión de todos los días. El objetivo final es el desarrollo del placer de aprender, de conocer y de descubrir²⁶. Teniendo en cuenta los rápidos cambios (Portera, Böhm, Secco, 2007: 51) aprender a conocer significa también practicar con metodologías idóneas a los tiempos y adquirir, día tras día, la capacidad de juicio autónomo.

Por lo tanto, considerando la complejidad de las sociedades pluralistas y multiculturales, con el aumento constante de la movilidad de los hombres y la fragilidad de los confines nacionales, es trascendente considerar las culturas como algo altamente dinámico y en continua transformación.

En este sentido la educación, que durante mucho tiempo (Hopenhagen, 2003: 176) ha sido considerada como un lugar de enlace privilegiado para articular la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo, ahora tiene un papel notable. De esta característica de la educación hablaremos en el apartado específico sobre la educación lingüística intercultural en cuanto el enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas puede ser un lugar privilegiado en la visión de la interculturalidad.

1.5. El concepto de interculturalidad

Después de este panorama sobre la globalización, la sociedad multiétnica y pluricultural, la cultura y la pedagogía, es ahora posible fijarse en el concepto de interculturalidad. Cabe decir que es fundamental hacer una digresión sobre su significado y las implicaciones que pueden nacer de este término.

1.5.1. Evolución de la interculturalidad

Los primeros análisis y discusiones sobre el concepto de “interculturalidad” se remontan a los años setenta y en particular en el año 1976 en ocasión del *Nairobi General Summit* cuando la UNESCO planteó una importante cuestión con respecto a la

²⁶ Ibid.

temática de la educación relacionada a la comprensión internacional, la cooperación y la paz. Sin embargo, en su manual de pedagogía intercultural, Portera afirma que históricamente el concepto de “intercultural” fue acuñado a finales de 1920 en los Estados Unidos de América, pero en su acepción tenía el significado y el objetivo del multiculturalismo. Para entender mejor el desarrollo de los estudios interculturales en Europa, Portera examina el contexto social de los años ochenta y la crisis de las sociedades occidentales basada en supuestos universalistas como el famoso crisol y el multiculturalismo (Portera, 2013: 28-29). Como ha sido descrito en los párrafos anteriores, el mundo y las sociedades se estaban haciendo cada vez más complejas e interdependientes y, consecuentemente, la realidad estaba determinada por aspectos y fenómenos a un nivel global. Desde aquel momento, aprender cómo gestionar las diferencias y complejidades sociales se ha convertido en una nueva área de investigación. En definitiva, el hecho de ignorar las maneras en las que las sociedades multiétnicas y multiculturales trabajan puede convertirse fácilmente en un factor de inestabilidad o, en casos más extremos, en un verdadero conflicto.

Como resultado, se siente la necesidad de específicas competencias interculturales en diferentes áreas de la vida de los seres humanos, incluida la economía, la política y la sanidad. De acuerdo con la visión de Portera, estas competencias tendrían que ser sumadas a los aspectos cognitivo, relacional y emocional debido a la complejidad lingüística y cultural de los nuevos contextos de vida. Finalmente llegamos al corazón de lo que es la intercultural y, antes de hablar de los detalles de las competencias interculturales en los próximos apartados, es relevante entender que las diferencias, el pluralismo y la vida líquida tienen que ser vistos como una oportunidad, porque en el tercer milenio estos son elementos constitutivos y fundacionales de la sociedad. El contexto del mundo globalizado puede ser considerado como el punto de partida y dentro de este último se coloca el enfoque intercultural. Es introducido y desarrollado gracias a las diferentes publicaciones y documentos del Consejo Europeo divulgados con el fin de hacer frente al aumento de la presencia de niños y adolescentes extranjeros en las escuelas²⁷.

²⁷ Portera, A., Böhm, W., y Secco, L. (2007: 88)

También es importante poner de manifiesto la presencia relevante e intrínseca del concepto de educación en el análisis de la intercultura para entenderla plenamente. Como Portera y Secco subrayan, la introducción del enfoque intercultural empieza propio en el ámbito de las teorías pedagógicas²⁸. Como observamos anteriormente, la relación entre intercultura y educación es muy fuerte y profunda teniendo en consideración que la educación y las competencias interculturales son fundamentales en el sentido de que pueden resolver la crisis de valores que la sociedad está experimentando.

Como se puede intuir a estas alturas, no es sencillo definir este concepto precisamente a causa de su naturaleza compleja y la gran variedad de matices semánticos que se pueden incluir. Teniendo siempre en consideración todos los presupuestos examinados hasta ahora, es posible definir la intercultura como (Portera, 2013: 42) el enfoque o proceso que supera las dificultades y las complejidades de las interacciones o de la falta de comunicación entre culturas o seres humanos considerándolos como una parte integrante de la misma vida.

Con el prefijo “inter” nos referimos a un concepto que implica interacción e intercambio. Además, caracteriza las identidades y las culturas de una manera dinámica considerándolas como una oportunidad de enriquecimiento. Como se puede detectar de la definición, es importante mencionar que el verdadero centro de este concepto es el hombre en todas sus formas.

El segundo término que forma la palabra es “cultura” en la que se reconocen todos los diferentes valores, maneras de vivir y representaciones simbólicas que pueden tener una cierta influencia en la imagen/conceptuación del mundo.

Igualmente, para tener una definición lo más exhaustiva posible es importante mencionar el Manual de competencias interculturales del Consejo de Europa en el que se muestra el modelo intercultural que “pone el acento en el fomento de las interacciones de los distintos grupos culturales, basadas en el dialogo, el respeto y el valor de la diferencia, entendiendo que la convivencia intercultural es un proceso bidireccional de reconocimiento y enriquecimiento mutuos”²⁹.

²⁸ Ibid.

²⁹ Consejo de Europa (2020) Manual de competencias interculturales. <https://rm.coe.int/manual-de-competencias-interculturales/1680a10d80>

De esta definición se pueden deducir valores básicos como la igualdad, el respeto por las minorías y el intercambio cultural. Además, en clave de integración intercultural, la comprensión de la humanidad no tiene que ser considerada como personas que conllevan solo un significado de identidad, sino muchos y constantemente entrelazados entre sí.

Por último, desde esta definición es posible observar que el concepto de intercultural actúa y tiene diferentes implicaciones en la vida de todos los días, por esta razón es importante considerarla como un nuevo punto de partida en la evaluación, la consideración y la gestión de los diferentes aspectos para la vida de todos los días.

A este respecto vamos a considerar la tabla del *Manual de competencia interculturales* del Consejo de Europa. Según este último, la interculturalidad:

 <ul style="list-style-type: none"> • Supone una manera de entender la sociedad al percibir la diversidad como un valor en sí mismo. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Supone un cambio y un intercambio en todos los individuos que forman la sociedad y no sólo por parte de las minorías. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Fomenta el encuentro y la interconexión para contrastar puntos de vista, superar conflictos y generar aprendizajes compartidos.
 <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el derecho y las aportaciones de todas las personas en la construcción de la sociedad en la que se encuentran. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Promueve el diálogo y la comunicación como base de la interacción y comprensión de las personas de orígenes diversos y con identidades complejas. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Persigue la lucha contra cualquier forma de discriminación.

Imagen 1: Características de la intercultural del Consejo de Europa en el Manual de Competencias interculturales (2020: 12)

1.6. La pedagogía intercultural

Lo que resulta interesante observar es que en este contexto la pedagogía y la educación se hacen centrales. Cabe mencionar el hecho de que la praxis educativa está

guiada y orientada por la pedagogía en cuanto definida como el “discurso teórico y práctico sobre la educación” cuya finalidad última no solo es aquella de proporcionar resultados idóneos para comprender la realidad externa, sino ofrece posibilidades concretas sobre la intervención educativa, es decir, la posibilidad de modificarla (Milani, 2017: 27).

Históricamente la pedagogía intercultural nace en los Estados Unidos de América al final de 1920 como una respuesta a los sentimientos discriminatorios contra los extranjeros (*antialien*) y los nuevos inmigrantes. En Europa los primeros impulsos para el desarrollo de la pedagogía intercultural proceden de los Organismos Internacionales como las Naciones Unidas ONU, la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, el Consejo Europeo, la Organización para el Desarrollo Económico OCDE (que al final de los años setenta introdujo el Centro para la investigación y la innovación educativa), la Unión Europea y el Iaie (*International Associatios for Intercultural Education*). Su uso por parte de las organizaciones internacionales demuestra cómo la pedagogía intercultural ha sido reconocida como un medio apropiado para hacer frente a la realidad compleja (Portera, 2013: 44-45).

De hecho, se puede decir, de acuerdo con la visión de Portera, que la pedagogía intercultural es una verdadera revolución porque conceptos como identidad y cultura ahora se entienden de manera dinámica y ya no como nociones estáticas. En otras palabras, esta primera característica significa que la pedagogía misma es algo en continua evolución y además la alteridad, la emigración, la vida en una sociedad compleja y multicultural no se consideran como riesgos generales sino como una oportunidad de enriquecimiento y de crecimiento tanto personal como comunitario. De igual modo, representa una posibilidad de comparación y reflexión en el plano de los valores, de las reglas y de los comportamientos. La verdadera novedad es que en su naturaleza añade las posibilidades de diálogo, encuentro e interacción, configurándose como la “pedagogía del ser”, colocando en el centro de la cuestión al ser humano en su totalidad, independientemente de su nacionalidad, lengua, cultura o religión y que se define a través de su librepensamiento (Portera, 2013: 42-43).

Por lo tanto, para dar una visión completa vamos a explicar las principales características de la pedagogía intercultural:

- el adjetivo intercultural al lado de pedagogía no se refiere a una rama específica de la disciplina, es una verdadera *forma mentis* porque los procesos que la intercultura subraya son fundamentales en todas las relaciones interpersonales o intergrupales;
- el concepto de intercultura remite a una dimensión programática, es decir, las culturas solas no pueden interactuar entre sí, por tanto, solo gracias al encuentro y a una cualificada intervención educativa enriquecimiento y crecimiento pueden nacer y desarrollar (Portera, 2013: 43-44).

1.6.1. Las limitaciones de la pedagogía intercultural

Por último, para concluir esta introducción sobre la pedagogía intercultural y para una cuestión de exhaustividad, es importante mencionar brevemente las limitaciones de esta disciplina.

Los límites más relevantes son:

- la poca claridad sobre los conceptos, porque muchos enseñantes y educadores emplean el término “intercultural” con referencia a todos los extranjeros solo porque es actual. Mejor dicho, se suele utilizar esta palabra, pero en realidad se emplea en otros sentidos y con enfoques que son diferentes del intercultural;
- la celebración en las clases de las culturas exóticas, puesto que no se considera el plano de los valores y consecuentemente la hiper identificación de algunos enseñantes con lo extranjero ha obtenido resultados negativos con los estudiantes. Todo eso significa que consideran las culturas diferentes y sus elementos principales como si fueran una atracción sin considerar los sentimientos;
- la elección de niños extranjeros, como pequeños embajadores de sus países de origen, obligándolos a representar una cultura que quizás no conocen muy bien;

- el empleo de los propios conceptos de etnia y cultura, cuando, sobre todo en contextos diferentes, la percepción y las creencias pueden ser diferentes (Portera, 2013: 10-71).

1.7. Las competencias interculturales

Hasta ahora hemos puesto de relieve cómo la intercultura puede ser considerada como un nuevo punto de partida en la evaluación, consideración y gestión de diferentes aspectos de la vida de los hombres. Entonces, establecida la esencialidad de la pedagogía intercultural y del modelo intercultural como enfoque bidireccional, que remite a la negociación de intereses diferentes y a la mutua comprensión, el desarrollo de competencias interculturales llega a ser de suma importancia para ampliar los horizontes del saber y derribar las barreras sociales. La valorización y gestión de las diversidades, junto a la intercultura, tienen un papel fundamental para la convivencia democrática y la construcción de comunidades para el desarrollo de personas de valor en general en la vida, y sobre todo en las escuelas, que se tienen que considerar como gimnasios para la vida misma.

Pero ¿cómo se empieza a trabajar desde un enfoque intercultural? Es necesario estar listos, desarrollando y adquiriendo competencias interpersonales y transversales, que, como se ha mencionado anteriormente, en una palabra, se pueden definir interculturales (Milani, 2017: 39).

En primer lugar, es fundamental subrayar cómo el concepto de competencia en general queda abierto y con diferentes interpretaciones posibles. Cabe mencionar algunos términos con los que, el concepto de competencia se suele equivocar y confundir, sobre todo en la habla cotidiana: prestación (*performance*), cualificación, empoderamiento (*empowerment*), conocimiento, capacidad y habilidad. Antes de llegar a la definición que es más idónea en este contexto, hay que poner de manifiesto también la distinción en el ámbito de la lingüística propuesta por Chomsky en 1965. Él delinea un hablante ideal y fija su competencia, es decir el conocimiento implícito o explícito del sistema lingüístico y su prestación, que se refiere a la comprensión y producción lingüística en la comunicación (cito a través de Pavan, 2020: 68).

En el ámbito de la pedagogía, después de diferentes direcciones evolutivas debidas a enfoques distintos, el concepto de competencia se puede definir como (Milani, 2017: 42-44): la capacidad de hacer frente a una tarea, o a un conjunto de tareas, consiguiendo a poner en marcha y dirigir los propios recursos interiores, cognitivos, afectivos y volitivos, y a emplear los recursos externos disponibles en una manera coherente y fructífera.

En esta definición se entiende el papel activo del sujeto en el desarrollo de los propios recursos y se perciben también las dimensiones proyectual y actualizadora de la competencia misma. En síntesis, el concepto de competencia tiene cuatro características esenciales:

- movilización de un conjunto de recursos, se entienden recursos integrados (habilidades, conocimientos, actitudes);
- carácter finalizado, la gestión y dirección de una competencia nunca es ligado al caso, de hecho, se trata de algo que tiene un significado;
- conexión con una familia de situaciones, una competencia se puede definir solamente en relación con determinadas situaciones en las cuales se expresa a través de deberes diferentes;
- carácter disciplinar (en muchas ocasiones), los ámbitos de saber y experiencias son limitados, pero se pueden identificar competencias a carácter transdisciplinar.

Lo que resulta interesante observar es el hecho de que la adquisición de las competencias interculturales se basa en un proceso constante y dinámico. Mientras este proceso se desarrolla la persona se enriquece. Es decir, la naturaleza de las competencias mismas se basa en el principio de la acción como base del mismo desarrollo.

Está claro que este término ha sido estudiado y desarrollado ampliamente en diferentes sectores, pero declinando el concepto de competencia en clave intercultural esta se puede definir como:

un concepto polifacético que incluye los aspectos emocionales, contextual y la inteligencia interpersonal y que se combinan al fin de formar una persona que es emocionalmente cariñosa, pero al mismo tiempo controlada, sensible a las

dinámicas interpersonales y genuinamente perceptivo cuando se encuentra en situaciones complejas y altamente interactivas³⁰.

Otra observación es la siguiente, de acuerdo con la definición propuesta por el Consejo de Europa: “la competencia intercultural es la habilidad para movilizar y poner en práctica recursos psicológicos relevantes para dar una respuesta apropiada y eficaz a las demandas, retos y oportunidades que presentan las situaciones interculturales”³¹.

Esto quiere decir que las competencias en la óptica intercultural se enriquecen de nuevos elementos porque entran en acción las diferentes formas de diversidades (culturales, sociales, lingüísticas, religiosas, personales). Es posible entender qué significa en concreto competencia intercultural, en el documento del Consejo de Europa *Developing intercultural competence through education* (2014: 16-17) que resume el asunto como el conjunto de aptitudes, conocimientos y habilidades que permiten:

- entender y respetar las personas que se perciben con diferentes afiliaciones culturales;
- responder de manera apropiada, eficaz y de manera respetuosa cuando se interactúa con determinadas personas;
- establecer relaciones positivas y constructivas con las personas;
- entenderse a sí mismo y a las propias afiliaciones culturales personales a través de encuentros con las “diferencias” culturales³².

El sentido de competencia intercultural indica la posesión (siempre en progreso) de modalidades de pensamiento, de interacción, y de acción que son imprescindibles para las personas que quieren participar de manera activa en las sociedades contemporáneas. Es decir, una competencia intercultural comprende un conjunto de habilidades tanto cognitivas como afectivas y comportamentales que conducen a una comunicación e interrelación efectiva con las personas que pertenecen a otros sistemas culturales³³.

³⁰Lonner, W. J., & Hayes, S. A. (2004). «Understanding the Cognitive and Social Aspects of Intercultural Competence».

³¹ Consejo de Europa (2020) Manual de competencias interculturales. <https://rm.coe.int/manual-de-competencias-interculturales/1680a10d80>

³² Consejo de Europa (2014). *Developing intercultural competence through education*. Disponible en línea: <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>

³³ Consejo de Europa (2020). Manual de competencias interculturales. Disponible en línea: <https://rm.coe.int/manual-de-competencias-interculturales/1680a10d80>

Por eso se puede afirmar que la enseñanza puede y debe desarrollar algunos recursos que podrán ser empleados en un segundo momento para la ampliación de competencias profesionales. Es importante subrayar que estas competencias tienen una dimensión central tanto para los profesores como para los alumnos.

Como se pone de relieve en el artículo «Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado» en *Revista Ibero Americana*, de estas líneas emerge otra característica importante de la competencia intercultural. Es evidente que el proceso de adquisición de una competencia intercultural no puede darse nunca por concluido, en otras palabras, se puede decir que se trata de una formación permanente. Por esta razón esta competencia no tiene que ser perfecta para permitir una comunicación satisfactoria ya que las identidades y los valores sociales de los individuos no son algo fijo e inmutable (2004: 7).

1.7.1. Modelos relevantes de competencias interculturales

Antes de dejar de lado el concepto de competencia intercultural, empezó otra eclosión de la disciplina en los años setenta del siglo pasado cuando surgieron diferentes definiciones y modelos que hacen referencia a las mismas competencias interculturales según los diferentes ámbitos disciplinares.

Son necesarios el desarrollo y la implementación de instrumentos y herramientas prácticos que permitan adquirir estos conocimientos precisos para responder de manera competente a las nuevas exigencias de la sociedad. Para desarrollar la competencia intercultural, según el Manual de competencias interculturales del Consejo de Europa, el primer paso es tener en cuenta los estereotipos y cómo estos últimos tienen un papel fundamental en la guía del pensamiento y comportamiento de los hombres, aún actuando de manera inconsciente. Los estereotipos son definidos como imágenes sencillas referidas a una categoría de personas y que son compartidas a nivel colectivo (Villano, 2016: 83). Efectivamente, Allport, el famoso psicólogo estadounidense y padre de la psicología social, en 1954 apunta que los estereotipos negativos son los componentes de la actitud del prejuicio que consiste en una serie de comportamientos hostiles hacia una

persona que pertenece simplemente a otro grupo³⁴. Como consecuencia, hay que considerar el hecho de que el desconocimiento en muchas ocasiones hace que las personas se basen tanto en los prejuicios como en los estereotipos³⁵.

Como subraya el *Manual de competencias interculturales* (2020: 26), se queda fundamental y primario el conocimiento de otros sistemas culturales favoreciendo los espacios de encuentro y la interacción positiva. Antes de pasar a los modelos de competencias, teniendo en cuenta los numerosos paradigmas conceptuales y en acuerdo con el *Marco de Referencia* elaborado por el Consejo de Europa sobre *Competencias para una Cultura Democrática* (2020: 27), es posible identificar los componentes necesarios para el desarrollo de la competencia intercultural:

<p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dignidad humana y Derechos Humanos • Diversidad cultural 	<p>Conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • De uno/a mismo/a y autorreflexión • De lenguas y de la comunicación • Del mundo: cultura, culturas, religiones
<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abertura a la otredad cultural y otras creencias, puntos de vista y prácticas • Respeto • Autoeficacia • Tolerancia a la ambigüedad 	<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico y analítico • Escucha y observación • Lingüísticas, plurilingüísticas y comunicativas • Empatía • Flexibilidad y adaptación

Imagen 2: Tabla componentes de la competencia intercultural del Consejo de Europa en el *Manual de Competencias interculturales* (2020: 27)

³⁴ Consejo de Europa (2020) Manual de competencias interculturales. Disponible en línea: <https://rm.coe.int/manual-de-competencias-interculturales/1680a10d80>

³⁵ Con **prejuicio** se entiende un fenómeno, una actitud negativa (o positiva) hacia las personas que pertenecen a otra categoría. Estos pueden tener diferentes matices y comprenden las componentes cognitivas, afectivas y comportamentales de las personas.

Villano P. (*Psicología sociale*, 2016: 84)

En el ámbito de la didáctica de lenguas cabe mencionar brevemente dos modelos de competencias interculturales. El primero es el modelo del estadounidense Michael Byram³⁶ que se basa en el desarrollo de la competencia intercultural en la educación lingüística en las escuelas. El estudioso cambia la visión de percibir la competencia intercultural considerándola como el mismo fin de la educación a la comunicación intercultural y no más como un instrumento para la eficacia de la comunicación. El modelo tiene diferentes factores:

- actitudes: es decir el fundamento de la competencia intercultural, como curiosidad, abertura, descentramiento, disponibilidad a la suspensión de juicio;
- conocimiento: es el conocimiento de los comportamientos propios y de los demás;
- competencias: comprende diferentes niveles cognitivos de la persona;
- consciencia crítica y cultural: se refiere a la mejora de las capacidades de aprendizaje (Milani: 2017: 42-44).

Teniendo siempre en cuenta el ámbito de la enseñanza, se propone un segundo modelo, el modelo de Portera. Este es un modelo interactivo de competencias interculturales: siguiendo el esquema, al centro se encuentra el Área del ser (*Area del Sé*) que comprende todas las necesidades del ser humano. Además, en esta misma área se encuentran también las actitudes como la apertura, la sensibilidad, el descentramiento, el respeto y la empatía. Alrededor de esta área se encuentra el ámbito del Saber (*Sapere*) donde se establecen la conciencia de su ser cultural (*Sé culturale*), los conocimientos culturales y lingüísticos (verbales, paraverbales y no verbales). En el sector del saber hacer (*Saper fare*) se colocan las habilidades lingüísticas y comunicativas, las competencias de la aceptación, de la empatía y de la congruencia. El entorno externo (*ambiente esterno*) se refiere a todas las posibilidades, los tiempos, los espacios y los lugares adecuados a la interacción y encuentro con el Otro. Por último, está la sección dedicada a las relaciones interpersonales (*relazioni interpersonali*) que

³⁶ Profesor emérito en la Universidad de Durham. Michael Byram es un académico influyente en la enseñanza de lenguas extranjeras y educación intercultural cuyos estudios han contribuido en la construcción de las políticas y en las investigaciones de carreras pedagógicas.

concierna a la tipología de la relación misma, la voluntad del encuentro, el diálogo y el enfrentamiento (Milani: 63-64).

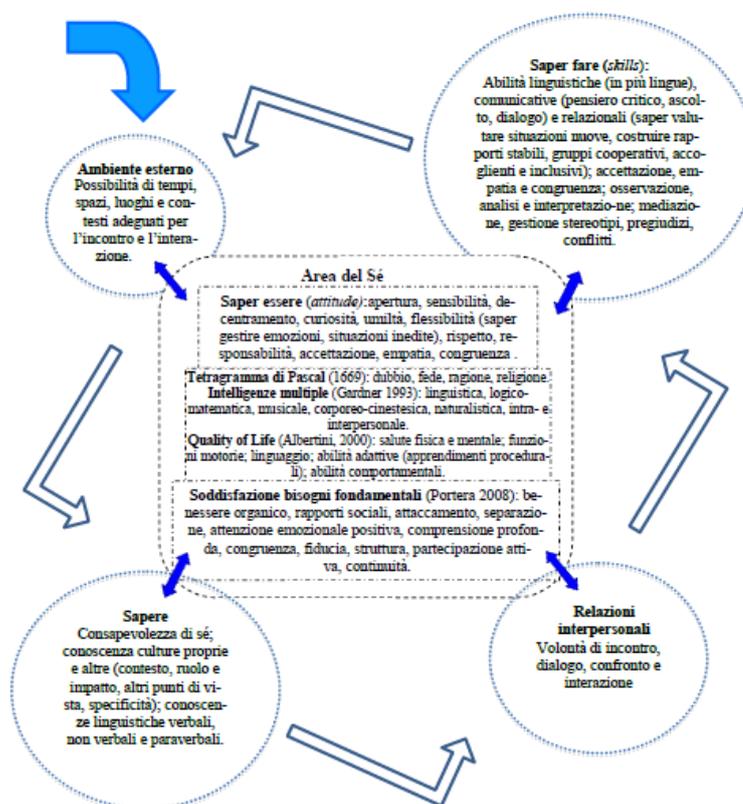


Imagen 3: Modelo interactivo de las competencias interculturales

1.8. La competencia comunicativa intercultural

Es posible entender ahora la competencia intercultural como un conjunto de valores, actitudes, habilidades y conocimientos que permiten un cierto nivel de eficacia en espacios plurales. Por otro lado, es fundamental percibir que en estos contextos la comunicación tiene un papel de primaria importancia y cabe mencionar que las diferencias culturales pueden afectar a las maneras y la comunicación misma de los hechos. En los párrafos anteriores ha sido subrayado el hecho de que personas con diferentes antecedentes sociales y culturales se encuentran mucho más en contacto que nunca gracias al aumento de las migraciones, el turismo y los medios de comunicación globales.

Desde que es posible considerar la lengua como uno de los mayores componentes de la cultura misma, las necesidades de interacción y de dialogo han desarrollado una importante conexión entre las características de la cultura y de la lengua.³⁷ Además, la cultura es fuertemente responsable de la construcción de las realidades personales de las personas y de los comportamientos comunicativos³⁸.

Entonces, creo que es importante detenerse brevemente en la competencia comunicativa intercultural porque es fundamental tanto en la perspectiva de las clases de ELE³⁹, representando el fin último, como en las cuestiones de la vida de todos los días.

Antes de todo, es posible considerar el papel de la comunicación intercultural en la vida de todos los días y no solamente desde el punto de vista académico. Cuando dos interlocutores no comparten el mismo fondo cultural o competencias o cuando no tienen comportamientos similares, la comunicación se vuelve menos eficaz y más compleja. Es necesario acordarse de que, en las relaciones interculturales, las culturas diferentes comportan una interrelación y un intercambio recíproco. En términos de comunicación, este significa que la atención tiene que ser puesta en el yo más que en el “otro” porque el punto central es la personal percepción de la otredad. En la comunicación intercultural el “otro” no es simplemente observado y descrito sino entra a ser parte activa de un proceso dinámico de comunicación, es decir el “otro” es aceptado en su diferencia. Llegamos ahora a la definición de comunicación intercultural:

como la comunicación interpersonal, la comunicación intercultural se focaliza en la interacción frente a frente entre seres humanos. Para este tipo de comunicación cada uno de los interlocutores tiene que percibir si mismo mirado por los demás. Es decir, todos los participantes tienen que ver si mismos como potencialmente ocupados en la comunicación y capaces de dar y recibir comentarios⁴⁰.

En este contexto donde el énfasis de la comunicación es la interacción, es importante no reducir las culturas a algo estático y consecuentemente el objetivo de la

³⁷ Tuncel, I., y Paker, T. (2018): «Effects of an Intercultural Communication Curse in Developing intercultural sensitivity»

³⁸ Corte M. (Giornalismo interculturale e comunicazione nell'era digitale: il ruolo dei media in una società pluralistica, 2014:30)

³⁹ Emplearé el acrónimo ELE por su extensión para indicar el aprendizaje y la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera.

⁴⁰ Corte M. (Giornalismo interculturale e comunicazione nell'era digitale: il ruolo dei media in una società pluralistica, 2014:30)

comunicación intercultural es el análisis de las dificultades al fin de facilitar la comunicación entre las culturas aumentando su eficacia.

La comunicación intercultural es un instrumento para la comprensión y la misma comunicación intercultural no se puede improvisar. En otras palabras, la comunicación es un instrumento y por esta razón es necesaria una verdadera competencia comunicativa en clave intercultural. Por ejemplo, los elementos principales de la comunicación intercultural son basados en la interacción de la lengua misma, en las competencias lingüísticas y sociales y tendrían que ser consideradas en términos de conocimientos, habilidades y emociones.

No es posible no mencionar también las palabras del Consejo de Europa en el Manual de competencias interculturales, donde pone de relieve el “Dialogo intercultural” como:

un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo entre personas y grupos que tienen que orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferentes⁴¹.

Por consiguiente, de estos asuntos se puede entender que la competencia comunicativa se enriquece de gracias al adjetivo intercultural y se realiza a través de la experiencia que se realiza en el interlocutor que adquiere un comportamiento que supera conocimientos y habilidades. Pero ¿qué significa en concreto y cómo se puede definir la competencia comunicativa intercultural?

Según la definición de Byram del 1997, la competencia comunicativa intercultural se encuentra en el medio entre la competencia comunicativa y la competencia intercultural: el primer concepto se enriquece y se amplía al fin de poner la atención sobre la importancia del establecimiento y el mantenimiento de las relaciones. Al mismo tiempo se diferencia por el segundo concepto porque en la comunicación intercultural el intercambio se hace en la lengua extranjera que se está aprendiendo⁴².

⁴¹ Consejo de Europa (2020) Manual de competencias interculturales. <https://rm.coe.int/manual-de-competencias-interculturales/1680a10d80>

⁴² Pavan E. (*Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale*, 2020:68)

Además, a través de las palabras del Manual de competencias interculturales se pueden añadir otros elementos fundamentales en la competencia de comunicación intercultural:

- la escucha activa;
- el utilizo de preguntas abiertas;
- el refuerzo positivo;
- el uso de mensajes asertivos;
- el uso de paráfrasis de los discursos;
- el empleo del lenguaje no verbal de manera consciente.

En síntesis, es posible decir que la estructura sintagmática de los constituyentes “competencia” + “comunicativa intercultural” subraya la capacidad del individuo en la gestión de la comunicación intercultural de manera eficaz y apropiada, además concierne también la esfera lingüística y comunicativa del individuo⁴³.

En estos niveles de análisis en el ámbito de la didáctica de ELE, la competencia comunicativa intercultural resulta como una especie de contenedor y bagaje básico que se debe contener y llenar con competencias prácticas. Por último, me gustaría subrayar que, si es verdad que la enseñanza de las lenguas extranjeras por su definición y naturaleza está conectada a la comunicación, todavía, no se trata simplemente de intercambiarse mensajes e informaciones: el verdadero intercambio tiene que ver también con las modalidades expresivas a través de las cuales se puede interpretar y percibir el contexto cultural de manera diferente.

1.8.1. Escucha activa

Antes de pasar a la enseñanza y educación lingüística intercultural, creo que es fundamental quedarse brevemente en la relación entre la escucha activa y el aula. Creo que esta dicotomía, si desarrollada y experimentada correctamente, puede aportar muchos beneficios en el aprendizaje y en la formación de los seres humanos. La escucha

⁴³ Pavan E. (*Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale*, 2020: 105)

en general tiene que ser considerado como un dono y como un proceso que permite aportar algo al propio interior. Además, como dono bidireccional es algo esencial tanto por quien escucha como por quien es escuchado⁴⁴. Esta tipología de escucha tiene sus conceptos básicos en las reglas de la comunicación porque permiten la comprensión a través del empleo de los usos y de los conocimientos de las señales de la comunicación no verbal y paralingüística. Durante esta tipología de escucha, como en la escucha empática, el objetivo es la búsqueda de las necesidades del “otro” y se intenta la comprensión a través de las palabras que son empleadas y que resultan por ejemplo redundantes⁴⁵.

Entonces, ¿en qué consiste la escucha activa en concreto? Para entender mejor, se hace referencia al *Manual de competencias interculturales*, donde de manera esquemática se explican los fundamentos.

La escucha activa es una forma de responder que implica el conocimiento de los pensamientos, sentimientos y experiencia de los/as otros/as, en otras palabras, empatía. Ello muestra la creencia del/ de la oyente de que la comunicación no es mero proceso unidireccional y que se dice merece ser oído y entendido. Permite a ambos participantes cambiar y comprender verbal y no verbalmente, información sobre sus valores y estilos de comunicación. Cuando se muestra empatía y respeto, y no se juzga, las personas se animan a continuar hablando y se sienten mejor expresando sus pensamientos y sentimientos.

Se indican algunas directrices para la escucha activa:

- Intentar comprender lo que la otra persona está diciendo y cómo se siente respecto a ello.
- Demostrar comprensión y aceptación a través de comportamientos no verbales, es decir tono de voz, expresiones faciales, gestos y postura.
- Repetir los pensamientos y sentimientos más importantes de la persona.
- No interrumpir, dar consejos o sugerencias. No presentar sentimiento y problemas similares de la propia experiencia.
- Permanecer neutral. No adaptar posturas de uno u otro lado.
- Hacer preguntas abiertas para comprender mejor lo que está preocupando a la otra persona⁴⁶.

⁴⁴ Danisi I. (*Teoria e tecnica della mediazione*, 2019: 28)

⁴⁵ Danisi I. (*Teoria e tecnica della mediazione*, 2019:36)

⁴⁶ Consejo de Europa (2020): Manual de competencias interculturales, p. 29 <https://rm.coe.int/manual-de-competencias-interculturales/1680a10d80>

Escuchar tal vez no resulta fácil como parece, de hecho, ya lo decía el antiguo filósofo griego Epicteto de Frigia: “así como hay un arte de bien hablar, existe un arte de bien escuchar”. En las clases empatizar y entender verdaderamente lo que se dice tiene un valor muy importante. Por esta razón, los profesores tendrían que aplicar la escucha activa en la relación con los alumnos y ponerse al mismo nivel al fin de desarrollar una relación de confianza y respeto que son fundamentales en el aprendizaje. Lacorte y Reyes-Torres (2021: 272) definen la empatía como la capacidad de experimentar el mundo de otra persona como si fuese el propio. Añaden que, en el mundo de la enseñanza, eso conlleva que un instructor pueda comprender las emociones de los alumnos y cómo estos perciben los distintos eventos en el aula. Lo que se necesita para entender a otra persona, como por ejemplo un estudiante con ansiedad al hablar la lengua extranjera, es una comprensión de la situación general. En definitiva, la empatía es precisa, no general y requiere comprender las circunstancias concretas de una persona sin hacer juicio de valor.

Capítulo 2

Educación lingüística intercultural y didáctica

2.1 Breve panorama de aprendizaje y enseñanza de lenguas

En el primer capítulo hemos aclarado y definido el concepto de intercultural en el ámbito de la enseñanza, ahora es posible adentrarse en el ámbito específico de la educación lingüística intercultural. La glotodidáctica en general, en cuanto disciplina que se ocupa del estudio de los procesos y de las metodologías que llevan a la adquisición de una lengua extranjera, y las clases de lengua en particular pueden tener un papel privilegiado en el desarrollo y la maduración de identidades complejas, abiertas al encuentro con el “otro” y capaces de considerar la mutua diversidad como una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento. Entonces resulta fundamental entender la relación entre el estudio de los procesos de aprendizaje lingüístico intercultural y las prácticas de glotodidáctica educativa.

En general, los fenómenos interculturales se pueden definir en términos de prácticas lingüístico-discursivas en cuanto fuertemente relacionados con el análisis del discurso y de las interacciones⁴⁷. Cabe tener en cuenta que en los últimos años los enfoques comunicativos han dominado el panorama del aprendizaje y de la enseñanza de idiomas. Considerando estas reflexiones como punto de partida es importante analizar el cuadro de referencia de la educación lingüística intercultural con el objetivo de definir las implicaciones del aprendizaje lingüístico intercultural.

⁴⁷ Coonan, C, Bier, A., y Ballarin, E. (*La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, 2018: 414)

2.2. La educación lingüística

A este respecto es interesante profundizar el concepto de educación lingüística. Estamos en el ámbito de glotodidáctica, dentro de un entorno humanístico afectivo (que ve la realización de la persona su objetivo principal). Desde los años sesenta y setenta del siglo anterior Titone y Freddi inscriben la educación lingüística al interior de un modelo de educación tripartito en culturización, socialización y autopromoción. En cuanto a este último punto, Balboni con relación a la lengua materna y a la lengua extranjera, dice que “la educación lingüística contribuye a la autopromoción de la persona mejorando las capacidades cognitivas y de aprendizaje” (cito a través de Caon, 2008: XIII).

En la época contemporánea es importante y necesaria una reorganización de la educación lingüística, entendida desde la política de las lenguas en las escuelas hasta las realidades de los currículos y de las metodologías.

Antes de todo, hay que considerar la educación lingüística y la educación intercultural como dos caras de la misma moneda en una relación de estrecha interdependencia. Según Balboni (cito a través de Caon, 2008: X) lo que se puede observar es que sin una educación lingüística no se puede realizar una verdadera educación intercultural en la escuela. Además, sin un enfoque intercultural la educación lingüística corre el riesgo de despegarse/apararse de la realidad social y lingüística de referencia y perder la identidad sociopragmática y educativa que la caracteriza.

2.3. ¿Qué es la educación lingüística intercultural?

En cada época histórica y en cualquier lugar del mundo, los seres humanos manifiestan una necesidad fundamental de ser educados. Para entender plenamente qué es la educación intercultural, es importante poner de manifiesto algunos elementos fundamentales en el ámbito de pedagogía y didáctica. La etimología del término educación deriva del latín y remite a dos términos *educĕre* (ex-ducere) y *edĕre*. El primero se refiere a la acción de sacar algo, entonces significa ayudar al crecimiento de

los aprendices favoreciendo el desarrollo de las capacidades intrínsecas en los estudiantes. En este caso el objetivo último es ayudar al estudiante a la realización de su mejor forma de vida y realización personal. Estímulos ambientales y tiempos adecuados al nivel de desarrollo del aprendiz resultan elementos cruciales. La segunda palabra envía al concepto de nutrición en el sentido de cuidar y de cultivar. Aquí, las personas de contacto, como los padres y los profesores, tienen que alimentar los estudiantes no solo desde el punto de vista físico sino también desde las perspectivas culturales, intelectuales y espirituales (Portera, 2013: 15-16). Por último, me gustaría terminar esta breve introducción sobre la enseñanza, poniendo de relieve el hecho de que el concepto de educación indica tanto el proceso en sí mismo como el resultado que se consigue, en el que la actividad del aprendiz es siempre fundamental y central. La relación entre profesor y alumno adquiere un particular significado que se funda en el dialogo y en el encuentro con el otro, que en otras palabras se traduce en una educación recíproca.

Estas primeras ideas permiten llegar al tema central que es la educación lingüística intercultural. La educación lingüística intercultural se puede definir como una especie de desplazamiento progresivo de la atención de la dimensión cultural del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas a una perspectiva más amplia y transversal. A través de este punto de vista una determinada lengua-cultura constituye una ocasión para la adquisición de conocimientos, de actitudes y habilidades que en potencia son útiles para la comprensión de lenguas y culturas, incluyendo la misma lengua madre del aprendiente. Es posible hablar de aprendizaje intercultural adoptando un enfoque que supera, sin excluir, el binomio “lengua objetivo – cultura objetivo”⁴⁸.

Lo que resulta interesante observar es el hecho de que se asiste a la necesidad de desarrollar las condiciones para la realización de un “saber en acción”, sobrepasando la concepción de una enseñanza lingüística que transmite solamente nociones y fórmulas, en sentido de comparación. De esta manera tendrá lugar una verdadera educación lingüística intercultural, y, gracias a esta última, los estudiantes podrán aprender de modo significativo, autónomo y responsable. Además, podrán desarrollar curiosidad

⁴⁸ Coonan, C, Bier, A., y Ballarin, E. (*La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, 2018: 415)

hacia la cultura “otra” y por último podrán emplear los conocimientos y las habilidades adquiridas en las situaciones de vida y trabajo reales que encontrarán (Pavan, 2020: 71).

El objetivo de la educación lingüística intercultural es el desarrollo de una conciencia intercultural adecuada y el desarrollo del conocimiento de “modelos” capaces de generar comportamientos adecuados a las diferentes situaciones (Pavan, 2020: 143). Otra definición en defensa de esta concepción es que según la opinión de Sercu⁴⁹ la educación lingüística es por su naturaleza intercultural porque los estudiantes se entrenan para interacciones de éxito en un entorno que es multicultural y que pone de relieve la relación entre la lengua y la cultura (cito a través de Baccin y Pavan, 2014: 12).

2.4. Entre lenguas y culturas

No es posible hablar de intercultural sin considerar la estrecha relación entre los conceptos de lengua y cultura. Tanto las lenguas maternas como las extranjeras tienen profundas relaciones con el proceso de formación de la identidad y por ende con la cultura misma.

María Silvina Paricio Tato en el artículo “Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado” de la *Revista Ibero Americana*, considera la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras siempre en relación con el contexto social, político, económico y cultural en el que ocurren. Podemos hacer un paso más si consideramos la lengua como un *precipitato della cultura* (Caon, 2008: XI) porque en su léxico y en sus estructuras gramaticales, además de las experiencias históricas del grupo, se encuentran los valores en los que se reconoce, los esquemas de vida y de pensamiento, los modelos culturales. Según Freddi (cito a través de Caon, 2008: XI), la relación es mucho más estrecha porque la lengua, sobre todo en los primeros años de vida, no solo la lengua construye a la persona, sus cánones mentales y sus asociaciones emocionales, y la cultura influye también en los procesos mentales del

⁴⁹ Científica académica y profesora de “lingüística aplicada” y “adquisición de lenguas” en KU Leuven.

individuo, entre los cuales está el aprendizaje lingüístico, que los modela. En particular, en los primeros cinco años de vida, el niño desarrolla su personalidad y el “yo lingüístico” en el dentro de un contexto cultural del que adquiere implícitamente los valores y los comportamientos que resultarán influyentes en las futuras experiencias de aprendizaje.

En este sentido, (Caon, 2008: XI) se puede afirmar que el estudiante de una lengua extranjera no es una *tabula rasa* cultural desde el punto de vista lingüístico, simplemente porque no conoce ni una palabra de la lengua. Tiene unos conocimientos esquemáticos y competencias, como una especie de “enciclopedia” personal, y posee hipótesis sobre el funcionamiento del idioma, costumbres escolásticas, cánones relacionales que influyen y condicionan sus maneras de pensamiento, acción y relación.

Todo eso explica que es importante ser conscientes de estas competencias y conocimientos previos para subrayarlos y ponerlos de relieve con el objetivo de facilitar el aprendizaje de una lengua nueva y la negociación de nuevos valores, costumbres y normas. En este sentido, con negociación denominamos el proceso en el que los conocimientos esquemáticos intervienen en la creación de las expectativas, es decir anticipaciones que conciernen a la estructura de un evento o situación social y al contenido lingüístico o a la estructura composicional de un texto (Caon, 2008: XII).

Al principio del capítulo se subraya el hecho de que en los últimos años los enfoques comunicativos han dominado el panorama del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas. Pero, después de unas críticas por parte de los defensores de una enseñanza más integrada de lengua y cultura, encontramos hoy una nueva concepción del hecho comunicativo. Sobre este asunto, en el artículo “Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado” la autora María Silvina Parico Tato señala que, según la opinión crítica, se reprocha el haber privilegiado una concepción instrumental de la lengua en detrimento de la dimensión cultural. Esto significa que estaba centrada exclusivamente en la adquisición de competencias lingüísticas mientras que la dimensión cultural tenía simplemente un valor anecdótico (Paricio Tato, 2004: 4).

La lengua no solo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales.

Aunque el principal interés de la enseñanza de una lengua siga siendo la comunicación en esa lengua, esta no se limita a la cuestión práctica de la competencia lingüística, sino que abarca también la relación entre la lengua y las prácticas culturales, puesto que estas últimas tienen un papel en las interacciones comunicativas (Paricio Tato, 2004: 4).

Ante todo, las escuelas son un lugar de educación personal y social que emplea el lenguaje como su principal instrumento de comunicación. Cabe recordar que los ciudadanos del futuro viven en una realidad plurilingüe y pluricultural, consecuentemente la educación plurilingüe e intercultural llega a ser un objetivo estratégico en la gestión de los procesos de globalización (Caon, 2008: XII).

Con respecto a este último punto, Pavan cita también la expresión inglesa *Culture is communication* referida a que la comunicación es un elemento cultural y paralelamente la cultura se transmite a través de la comunicación (Pavan, 2020: 141). Entonces, según la opinión de Pavan, la cultura no se tendría que considerar como la quinta competencia que se añade en la clase de lengua.

La didáctica de la cultura se puede considerar como el punto de partida que lleva a la educación lingüística intercultural, pues en la base está la conciencia de que la cultura hay que encontrarla en los demás en términos de comparación para aprender a reconocer la propia cultura y a reflexionar sobre las propias identidades. La última fase concierne al proceso de descentralización reconociendo que la multiplicidad de puntos de vista que entran en juego, puede influir en la comunicación (Pavan, 2020: 141).

En los últimos cuarenta años tanto la comunicación intercultural como la didáctica de la cultura se han confirmado como un campo de estudios interdisciplinarios en el que se entrelazan las ciencias sociales y antropológicas, de la comunicación, de la psicología y las lingüísticas que permiten el análisis sobre diferentes niveles y aspectos (Pavan, 2020: 141).

2.4.1. Modelos teóricos sobre lengua y cultura

Es necesario considerar algunos elementos teóricos de la didáctica para darse cuenta de la conceptualización de la cultura y de los mecanismos de fundamentación de

la misma en el aprendizaje y enseñanza de ELE. Hemos aprendido que la concepción de la cultura unida a la lengua no es un fenómeno nuevo: durante diferentes épocas, esta concepción ha ido obteniendo diferentes configuraciones. Una mayor eclosión se puede encontrar con el establecimiento de una disciplina científica dedicada a las lenguas extranjeras porque ha producido una expansión de las investigaciones sobre el aspecto cultural en relación con el aprendizaje y enseñanza de idiomas (Corti, 2019: 39). La lengua se ha presentado como una construcción cultural en sí misma, asociada a la práctica cotidiana o a la producción literaria. En este sentido, el objetivo es determinar el lugar de la cultura en la didáctica de lenguas para poder pensar a la misma en relación con aspectos concretos del español como segunda lengua y lengua extranjera.

2.4.1.1. El modelo de Michael Byram: Estudios culturales y enseñanza de lenguas

El modelo de la interculturalidad más famoso en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, así como en la investigación científica de la disciplina, es el modelo de Byram. Cabe mencionar que diferentes aspectos del modelo han sido en parte incluidos en el MCER. El punto de partida de la reflexión sobre el aspecto cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se puede encontrar en la obra de Byram de 1989 *Cultural studies in Foreign Language Education*. El proyecto del autor tiene dos finalidades: por un lado, intenta hacer visible y sistematizar un elemento presente en la enseñanza de lenguas y, por el otro, intenta contextualizar la enseñanza de la cultura en un marco didáctico adecuado. En definitiva, según Byram no es posible concebir la lengua como un sistema de reglas que se puede aprender independientemente del elemento cultural. Se trata entonces de algo que es antes que nada cultural ya que la lengua no se puede separar de la cultura. En otras palabras, quien aprende un idioma incorpora también su cultura y consecuentemente aprender una nueva lengua significa aprender a comunicar con otras personas que pertenecen a una cultura nueva.

Además, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la cultura no es un trasfondo de la lengua, sino que el aprendiente debe adquirir competencias concretas (cito a través de Corti, 2019: 40-42). Cabe mencionar que el mismo idioma establece un campo de

distinción cultural en la comunicación que resulta como un elemento clave para la enseñanza y aprendizaje de lenguas (EAL)⁵⁰, porque la perspectiva del aprendizaje sugiere que la experiencia personal en una lengua extranjera distingue de manera significativa entre *inter* e *intra* comunicación. Pero esto no significa que no existan distinciones internas a una misma cultura (Corti, 2019: 51).

En clave de didáctica, para explicar y desarrollar este concepto, citamos las cinco premisas que Byram pone de relieve en este modelo. La primera es que enseñar la lengua como única meta del aprendizaje no sería suficiente ya que todo el lenguaje está asociado a otros fenómenos que trascienden un sistema lingüístico. La segunda premisa concierne al valor social y educativo del aprendizaje de lenguas. El tercer punto está relacionado con el rechazo de Byram de la idea de que el objetivo del aprendizaje sea la adquisición de un nivel similar o análogo al de un hablante nativo. La cuarta presuposición se refiere a la manera de conceptualizar la cultura extranjera. Y, por último, el quinto presupuesto es la asociación de una lengua a una cultura, debido a la plena conciencia de la variedad y multietnicidad de las sociedades contemporáneas (cito a través de Corti, 2019: 42-43).

2.4.1.2. El modelo de Claire Kramsh: lengua y cultura como competencia simbólica

Otro modelo importante sobre la relación entre la lengua y la cultura es el modelo de Kramsch⁵¹ que ve estos dos elementos clave como competencia simbólica en el sentido de que intenta dar cuenta de los diferentes aspectos implícitos. La autora identifica tres formas en las que la lengua está interrelacionada con la cultura. Específicamente, en primer lugar, el lenguaje expresa la realidad cultural porque a través de la palabra se hace referencia a una realidad coordinada con un conjunto de conocimientos y puntos de vista compartidos. En segundo lugar, el lenguaje corporiza la realidad cultural; esto significa que la forma de utilizar el lenguaje es una práctica culturalmente determinada. Como tercer y último punto, hay que considerar la lengua

⁵⁰ Se utiliza el acrónimo por su extensión EAL para indicar el aprendizaje y enseñanza de lenguas.

⁵¹ Claire Kramsch es una académica francesa. Fue presidente de la “*American Association of Applied Linguistics*” y co-editora de la revista “*Applied Linguistics*”.

como símbolo de la realidad cultural, es decir, se transforma ella misma en un modelo cultural.

La autora hace un paso más allá y afirma que “la cultura está determinada por la construcción específica del tejido social en el cual los individuos ocupan posiciones discursivas determinadas” (cito a través de Corti, 2019: 60). Kramsch en su obra *Language and Culture* (1998) añade que en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas, la forma de participación de una comunidad de hablantes, y en un cierto modo de una cultura a través de la lengua, puede tomar múltiples formas. En otras palabras, se trata de reconocer una multiplicidad dentro de dicha comunidad como una práctica discursiva de la comunicación. Esta concepción del aprendizaje es importante no solo en el sentido de compartir un espacio, sino que es relevante en la creación de un espacio simbólico para los aprendientes (cito a través de Corti, 2019: 70).

2.4.1.3. El modelo de Karen Risager: el flujo de lenguas y culturas

El último modelo que se propone es el del flujo de las lenguas y de las culturas de Risager⁵². Según la opinión de Risager, las lenguas se propagan a través de las culturas y a su vez las culturas se propagan a través de las lenguas. Efectivamente, las prácticas lingüísticas y culturales se difunden gracias a las conexiones sociales entre las personas. Además, cabe considerar que toda la cultura humana posee un lenguaje y que todo el lenguaje aparece dentro de una cultura.

La autora pone de relieve la complejidad lingüística y cultural implícitas en una situación institucional de EAL. De hecho, esta complejidad tiene que ser observada desde una perspectiva global en el sentido de que es parte de la extensión del lenguaje y de la cultura. Por esta razón, el lugar en el cual se desarrollan el aprendizaje y la enseñanza se puede concebir como un punto de intersección de diversos flujos lingüísticos y culturales (Corti, 2019: 71-73).

⁵² Karen Risager es profesora emérita en el departamento de “Communication and Arts” en la Universidad de Roskilde.

Risager concluye introduciendo el concepto de “lenguaculture” con el objetivo de ilustrar el marco dentro del cual los procesos de significación tienen lugar. Este pretende resaltar el aspecto cultural relacionado con la práctica lingüística en tres niveles:

- pragmático, que es relacionado con el contenido y su realización significativa;
- poético, que es ligado a la expresividad lingüística;
- identitario, que es propio de la elección lingüística.

La autora destaca también la relevancia del contexto de aprendizaje y enseñanza como el encuentro de un complejo flujo de elementos lingüísticos y culturales. El reconocimiento de esta complejidad no permite representar un contexto de aprendizaje como una cultura asociada a la lengua que se habla en ese sitio. El proceso de aprendizaje tiene que ser considerado como un puente con la cultura extranjera de la que hay que incorporar, o al menos comprender, ciertas prácticas. Por eso la autora utiliza la metáfora del “flujo” con el fin de destacar el enlace de la práctica del aula con los significados que son externos a dicho contexto (Corti, 2019: 73-77).

2.5. La didáctica de la cultura

Ya anteriormente se ha subrayado la centralidad de la diversidad cultural. Hay que tener en cuenta que los cambios culturales son cotidianos y progresivos, unos más visibles y otros menos. De hecho, siempre que se habla de cultura aparece el símbolo del iceberg como metáfora de lo que se puede ver, que generalmente es lo que representa la punta, y lo oculto que está bajo el agua.

Lo mismo nos sucede con las culturas porque tendemos a reconocerlas a través de aquellos aspectos más visibles como son sus tradiciones, su gastronomía, su música y sus expresiones. Pero hay que ser consciente de que lo más invisible puede impedir de ver el resto y es que propio este punto contiene lo que generalmente es fundamental y fundante de la cultura (Alboan, 2011: 9). Por tanto, es necesario ser conscientes de que

los componentes visibles de las culturas son más fáciles de adquirir y aprender mientras que los componentes latentes resultan más difíciles de modificar.

Con respecto a esta metáfora Ferreira Fairas y Martín Rodrigues⁵³ en su artículo (2015: 7) afirman que en la base del iceberg están los valores esenciales y los patrones de comportamiento que se aprenden de manera implícita desde la sociedad y desde la familia y típicamente estos son difíciles de cambiar. En el medio del iceberg están las creencias. Por último, en el topo del iceberg está la cultura externa que es la que se aprende de manera objetiva y que puede cambiar más fácilmente y es propio aquí que se encuentran los comportamientos y las actuaciones.



Imagen 4: La metáfora del iceberg de la cultura (disponible en línea <https://sietarargentina.org/tag/metáfora-iceberg/>)

En este sentido, es interesante adelantarse en el componente cultural en la clase de ELE. Es cierto que aprender una nueva lengua significa aprender las rutinas lingüísticas y culturales también. Efectivamente, podemos hacer una distinción que es

⁵³ Profesores de Lengua Española respectivamente en las Universidades Federales de Campina Grande y de Pernambuco.

útil desde el punto de vista de la didáctica. Cuando hablamos de cultura podemos distinguir entre:

- Cultura formal que es aquella a la que solo puede tener acceso una minoría y la cual incluirá la historia, las artes y las grandes gestas de la comunidad. En general se pueden observar los contenidos geográficos, la historia, la literatura;
- Cultura informal que hace referencia a las creencias y a las presuposiciones, a los modos pautados de actuación, a los juicios y a los conocimientos que comparte la sociedad, a las reglas que establecen lo que es correcto decir y lo que no lo es, así como la forma de decir las cosas⁵⁴.

En general, se puede decir que la competencia cultural forma parte de la competencia comunicativa en la lengua extranjera porque al enseñar el idioma como un instrumento de comunicación, se enseñan también una serie de prácticas sociales y valores culturales.

En el caso de la enseñanza de lenguas, la cultura suele aprenderse de manera implícita o explícita. Podemos referirnos a las reglas socioculturales (entendidas como las modalidades de hacer algo o de comportarse en determinadas situaciones de comunicación intercultural), o bien se pueden estimular a los estudiantes para que se observen y observen a sus conciudadanos. Por último, es importante estimular el análisis de los elementos de la cultura de referencia y hacer comparaciones. En el entorno de la enseñanza de lenguas, estos elementos se pueden encontrar en los manuales, en los materiales preparados por el profesor, e incluso se pueden encontrar en los materiales auténticos y en todos los inputs (entradas) que podrían hallar los estudiantes por su cuenta (Baccin y Pavan, 2014: 14).

⁵⁴ Arbulu, M.B. (2020). *Dispensa del curso Didattica della lingua spagnola*.

2.5.1. El conocimiento sociocultural según el Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MCER)⁵⁵

Sobre este tema, es útil mencionar el MCER para ver lo que se dice sobre lo que se denomina conocimiento sociocultural. Por conocimiento sociocultural se entiende (MCER, 2002: 100) “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo”. Merece la atención de los alumnos porque es probable que como conocimiento no se encuentre en su experiencia previa y porque puede ser distorsionado por estereotipos.

A continuación, referimos las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura (MCER, 2002: 100):

- la vida diaria (comida y bebida, horas de comida, modales en la mesa, días festivos, horas y prácticas de trabajo, actividades de ocio);
- las condiciones de vida (niveles de vida con variaciones sociales, regionales y culturales, condiciones de la vivienda, medidas y acuerdos de asistencia social);
- las relaciones personales, incluyendo relaciones de poder y solidaridad (estructura social y relación entre miembros, relaciones entre sexos, estructuras y relaciones familiares, relaciones entre generaciones y en situaciones de trabajo, relaciones con la autoridad/administración, relaciones de raza y comunidad, conexiones entre grupos políticos y religiosos);
- los valores, las creencias y las actitudes (respecto a clase social, grupos profesionales, riqueza, culturas regionales, seguridad, instituciones, tradición y cambio social, historia sobre todo personajes y

⁵⁵ Se utiliza el acrónimo por su extensión MCER para indicar el Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de las lenguas. Este documento es muy importante porque ha supuesto un importante avance en la planificación de la enseñanza de lenguas en Europa. Concebido como una especie de guía, su finalidad es proporcionar un conjunto de orientaciones en cuanto a objetivos, metodologías, procedimientos de evaluación de utilidad para administraciones educativas, autores de libros de texto, formadores y profesorado en general. Además, este documento concede un papel importante a la dimensión intercultural, refleja el deseo de adaptar la enseñanza de idiomas a las necesidades del mundo contemporáneo y desarrollar consensos sobre los objetivos y principios por los que se ha de guiar dicha enseñanza en el futuro (cito a través de Paricio Tato, 2004: 5).

- acontecimientos representativos, minorías, identidad nacional, países estados y pueblos extranjeros, política, artes, religión, humor);
- el lenguaje corporal (el conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno);
 - las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, aperitivos, bebidas, comidas, convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones, duración de la estancia, despedida);
 - el comportamiento ritual (ceremonias, prácticas religiosas, nacimiento, matrimonio, muerte, comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas, celebraciones, festividades, bailes y discotecas)⁵⁶.

2.5.2. La cultura en la didáctica de lenguas

La enseñanza de la cultura es una de las cuestiones más interesantes en las clases de lengua. Sin embargo, para los profesores puede representar también un aspecto crítico porque la elección de qué aspectos culturales enseñar y cómo usar o adaptar los materiales auténticos para integrar los libros no son inmediatos. Además, aunque se trate de un concepto ampliamente reconocido, es importante subrayar que, para ser un hablante competente de la lengua, es necesario conocer las principales cuestiones de la cultura que modelan el mismo lenguaje (Baccin y Pavan, 2014: 8).

El concepto de competencia lingüística fue introducido por primera vez por el lingüista Noam Chomsky en los años cincuenta del siglo pasado, y en los años siguientes se desarrolló la idea de que, en los niveles inferiores del estudio de un idioma, la enseñanza de la lengua extranjera tenía que fijarse en el estudio de las formas, de las estructuras y del léxico. Solo en seguida, se podían introducir los aspectos culturales. Estos están directamente conectados con el concepto de competencia comunicativa. Por medio de esta última, es posible hacer un razonamiento más allá a través de las palabras

⁵⁶ Marco Común Europeo de referencia, disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

del lingüista brasileño José Carlos Paes de Almeida Filho según el cual aprender otra lengua significa aprender la lengua del “otro”. Pero ¿quién es el “otro”?

Para dar una respuesta, el autor afirma que el proceso de enseñanza y aprendizaje necesita un gradual acercamiento a la lengua del “otro”. Es decir, que en la medida en que los estudiantes avanzan en su aprendizaje, progresan también en el nuevo lenguaje. Al final, después de un proceso de gradual acercamiento, esta lengua ya no será percibida como extranjera, sino que forma parte de la identidad personal. Por eso se puede afirmar que el aprendizaje depende del nivel de identificación y tolerancia con relación a la cultura objeto (cito a través de Baccin y Pavan, 2014: 10).

Robert Lado⁵⁷ publicó en 1957 el volumen *Linguistics across cultures* y fijó su atención en los aspectos socioculturales que hacen de entorno al empleo de la lengua. Es cierto que desde aquel momento la visión comparativa de los aspectos culturales es parte activa en el estudio y enseñanza de lenguas. De hecho, en su obra Lado establece algunos parámetros que tienen el objetivo de favorecer el aprendizaje de la cultura, en el sentido antropológico, así como pasa para las lenguas. Además, el autor declara la importancia de hacer sistemáticamente una comparación entre lengua y cultura materna y lengua y cultura extranjera (cito a través de Pavan, 2020: 38). Con respecto a la cultura, Lado se da cuenta de que muchos problemas de malentendidos en el aprendizaje de una lengua conciernen a la tendencia de transferir formas y significados típicos de la propia lengua y cultura a la lengua meta. A través de una comparación sistemática de estos dos puntos, el autor pone de manifiesto algunas necesidades útiles desde el punto de vista de la didáctica (cito a través de Pavan, 2020: 39):

- evaluación de contenidos lingüísticos y culturales de los libros de texto;
- preparación de materiales didácticos;
- integración de materiales incluidos en los libros;
- diagnóstico de las dificultades;
- individuación de áreas problemáticas en relación con la pronunciación, léxico y estructuras gramaticales;
- descripción de modelos de comportamientos;

⁵⁷ Experto estadounidense en lingüística moderna.

- identificación de áreas problemáticas que podrían necesitar de una investigación científica.

En este sentido, tenemos un mayor desarrollo en los años noventa con el concepto inglés de *cultural awareness*. Con esta expresión nos referimos al hecho de que no es relevante aprender el comportamiento del hablante nativo. Por el contrario, es importante entender lo que la persona nativa entiende con determinada acción, es decir qué significación concibe para esa acción (Pavan, 2020: 39).

Según Lado, en el estudio de la cultura se pueden reconocer tres aspectos centrales enfocados a la didáctica de lenguas. El primero, son los falsos clichés, o estereotipos, a través de los cuales subraya la importancia de la adquisición de contenidos culturales auténticos. El segundo aspecto, concierne a la literatura y a las grandes obras que tienen que mantener tanto el punto de vista de los antropólogos como el universal de los literatos. El tercero, es el estudio de la cultura como modelo de comportamientos. Este último punto merece una breve profundización porque la cultura como conjunto de modelos de comportamientos necesita un análisis en unidades de significado que están ligadas a los vocablos, a las frases idiomáticas, a los refranes y a las obras literarias. Los miembros de una cultura actúan los modelos estructurales de comportamiento que son compartidos dentro de la cultura misma y estos modelos constituyen la forma. Su mensaje es el significado y las restricciones que muestran las circunstancias de empleo representan la distribución (Pavan, 2020: 40). Además, cabe destacar que cuando dos culturas se encuentran, el choque entre ellas es inevitable. Por esta razón, conocer las pautas sociales y culturales de la lengua extranjera es útil para reducir el impacto⁵⁸.

Por último, se puede observar que cuando se entra en contacto con una cultura extranjera se trasladan también las costumbres de la propia cultura. Por esta razón, Lado afirma que es posible prever cuáles serán los puntos problemáticos en el proceso de adquisición. Estos puntos se pueden dividir según las siguientes áreas críticas (cito a través de Pavan, 2020: 44):

- misma forma, diferente significado;
- mismo significado, diferente forma;

⁵⁸ Arbulu, M.B. (2020). *Dispensa del corso Didattica della lingua spagnola*.

- misma forma, mismo significado, diferente distribución.

2.5.2.1. Algunas reflexiones concretas sobre la enseñanza de la cultura

Reflexionando sobre el papel de la cultura, es importante tomar consciencia de que en la clase de ELE no se puede abarcar la totalidad de las variantes culturales del español (de esta cuestión hablaremos en las próximas paginas). Por tanto, desde un punto de vista práctico se puede generar una enseñanza activa e intercultural invitando a los alumnos a buscar información y compartirla para ampliar la curiosidad y las conciencias de otras culturas. Además, es importante evitar los estereotipos y adquirir actitudes de tolerancia y respeto planteando actividades que incluyan las prácticas sociales y culturales de las costumbres objeto de estudio. En este sentido, resultan útiles tanto los ejercicios de reflexión como actividades de autoobservación y relativización de la propia cultura⁵⁹.

Con respecto a la didáctica de la cultura en la clase de lengua, ponemos de manifiesto otra observación importante de Byram. Se trata de la importancia de desarrollar en los estudiantes una conciencia cultural crítica (cito a través del artículo María Silvina Paricio Tato: 2004). Se trataría de dar a los alumnos las herramientas fundamentales para evaluar de manera crítica y, sobre la base de criterios precisos, las perspectivas, las prácticas y los productos de la propia cultura y la de otros países. Este ejercicio requiere el desarrollo de una capacidad útil para:

- la identificación y la interpretación de los valores implícitos y explícitos de los documentos y acontecimientos de la propia cultura y de otras;
- la evaluación de los documentos y acontecimientos adoptando una perspectiva clara;
- la actuación de un papel de mediador en los intercambios culturales. (Paricio Tato, 2004: 5).

En el mismo artículo (2004: 6) se añaden tres elementos interrelacionados sobre el asunto; dos de ellos conciernen al aprendizaje, mientras que el tercero afecta a la

⁵⁹ Ibid.

enseñanza. El primer factor atañe la dimensión cultural y se refiere al aspecto específico de la competencia comunicativa que pone al aprendiente en contacto con el mundo cultural. El segundo, se refiere a la capacidad de reflexionar y analizar la propia cultura a través de una perspectiva externa con el fin de facilitar la comunicación. El tercer punto, pertenece al ámbito de la enseñanza y tiene que ver también con un proceso de mediación que permite una comunicación efectiva. De aquí, es posible decir que el profesorado, por consiguiente, es un mediador profesional entre quienes aprenden las lenguas y culturas extranjeras (Paricio Tato, 2004: 5).

Antes de andar acabando este apartado, me gustaría concluir a través de un esquema:

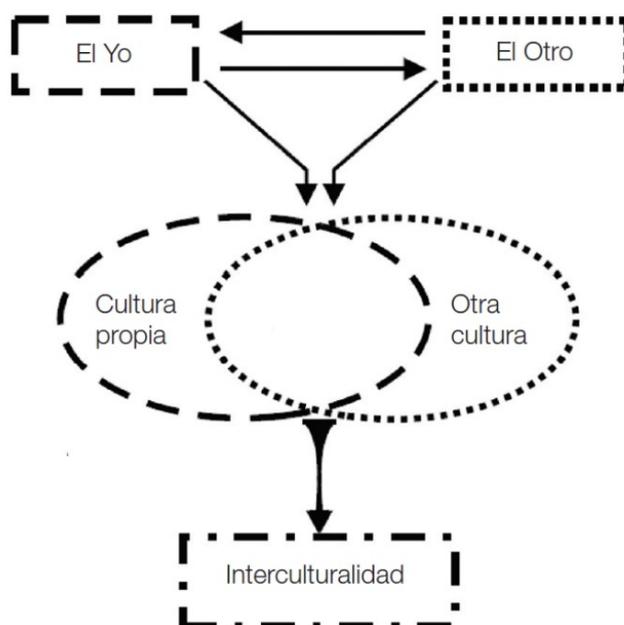


Imagen 5: Las relaciones de la cultura (disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/moreno_fernandez/p05.htm)

Según mi opinión, se puede observar que se trata de un “juego” de interconexiones y por esta razón es necesario integrar las diferentes culturas en la clase de lengua extranjera a través de una enseñanza intercultural. No tenemos que concebir la cultura como un conjunto de informaciones, sino como un elemento fundamental para la formación de una competencia comunicativa intercultural.

A la luz de estas reflexiones, es posible deducir que por su naturaleza la didáctica de las lenguas se ocupa del aprendizaje intercultural en cuanto fomenta la adquisición

de la lengua y emplea la competencia comunicativa intercultural como una finalidad⁶⁰. Otra observación importante, es que la enseñanza de las lenguas en las sociedades complejas se tiene que considerar como un sistema adaptivo y complejo en el que se encuentran muchas variables de juego entre los protagonistas, el sistema de lengua, la sociedad, los estudiantes y las clases (Caon, 2008: 121). Considerando que la lengua constituye el principal elemento mediador de la cultura, es fundamental considerar el aprendizaje de lenguas extranjeras como contextos sociales multiculturales⁶¹.

En este sentido, Elisabetta Pavan (2020: 142) subraya la importancia de las recomendaciones de los años 2006 y 2018⁶² que tratan de las competencias claves y la formación continua, las cuales han influido poderosamente sobre la visión de una didáctica cuyo objetivo es la acción a través de la lengua en contextos multiculturales y situaciones interculturales.

Hoy en día la educación lingüística se puede definir intercultural de pleno derecho. El foco ha pasado de un aprendizaje lingüístico en el que el elemento cultural es una parte del proceso en el que se aprenden una lengua y una cultura, a una nueva y más amplia dimensión en la que el aprendizaje de una lengua y de una cultura significa adquirir conocimiento, desarrollar habilidades y competencias que se pueden desplegar en cualquier contexto y en cualquier encuentro (Pavan, 2020: 142).

Paricio Tato en su artículo (2004: 6) subraya el hecho de que hay que tener en cuenta que todas las personas poseen una competencia lingüístico-comunicativa que es única y que se va ampliando y modificando a lo largo de la vida gracias a las diferentes experiencias de contacto con la lengua. Del mismo modo, las diferentes culturas a las que accede en el curso de la vida van conformando una competencia pluricultural.

Entonces, un enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas fija, como uno de sus objetivos fundamentales, la promoción del desarrollo armonioso de la personalidad del alumnado y de su sentimiento de identidad como respuesta a la experiencia

⁶⁰ Coonan, C., Bier, A., y Ballarin, E. (*La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, 2018: 415)

⁶¹ Zahaf, N., *El aprendizaje lingüístico intercultural*
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/12_zahaf.pdf

⁶² Disponible en línea: <https://www.associazioneadida.org/cnt/uploads/2019/02/COMPETENZE-CHIAVE.pdf>

enriquecedora que supone el encuentro con la alteridad en los ámbitos de la lengua y de la cultura (Paricio Tato, 2004: 5).

Una enseñanza de las lenguas que es respetuosa con la dimensión intercultural debe contemplar el desarrollo de la competencia intercultural en la persona que aprende, junto al tradicional objetivo de la adquisición de la competencia lingüística. Además, el enfoque intercultural se ve apoyado por los más recientes desarrollos en el campo de la didáctica de las lenguas, que han abierto nuevas vías al apuntar hacia una enseñanza más integrada de lengua y cultura” (Paricio Tato, 2004: 5).

Como se ha dicho antes, el componente cultural resulta importante y, a través del aprendizaje de lenguas, el alumnado debe ampliar su conocimiento y profundizar la comprensión de las poblaciones que las hablan. Cabe mencionar que estos objetivos formulados en términos de apertura al “otro” son paralelos a momentos y ejercicios de una reflexión personal sobre la propia cultura. En general, son varios los programas que consideran el conocimiento de una o más lenguas extranjeras como un factor tanto de enriquecimiento personal como profesional. En clave de interculturalidad, la adquisición de destrezas comunicativas en lenguas extranjeras no tiene que ser limitado/ circunscrito a la realidad de las escuelas, sino que tiene que ser considerado como un reto permanente para la población adulta (Paricio Tato, 2004: 2-3).

Capítulo 3

La clase de español como LE e interculturalidad

3.1. El nuevo contexto de las aulas de lenguas extranjeras

Según Coonan, Bier y Ballarin (2018: 11), será suficiente observar la naturaleza plurilingüe y multicultural de las aulas tanto de las escuelas como de las universidades para ver el aumento de la movilidad de los docentes y de los estudiantes. Hemos puesto de relieve como en el ámbito de la educación se crean nuevas condiciones culturales y lingüísticas y nuevos problemas, como por ejemplo, la necesidad de intercomprensión y de competencias comunicativas interculturales.

En el segundo capítulo de esta tesis, hemos profundizado los conceptos de enseñanza y aprendizaje lingüístico intercultural. Analizando el título “aprendizaje lingüístico intercultural” hemos observado que se trata de tres términos que tienen una relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje se define por un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes al que se accede a través del estudio. En cambio, la interculturalidad es la conexión entre dos o más culturas. Por último, nos queda el elemento relacional, entre aprendizaje e interculturalidad, que es la lengua, teniendo en cuenta que a través del uso de esta última se enseña la interculturalidad (Zahaf, 2013: 1).

El aprendizaje de lenguas ocupa ya desde hace años un papel importante porque el conocimiento de idiomas se puede considerar como un instrumento, ya que favorece el entendimiento recíproco ayudando y beneficiando el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas (Paricio Tato, 2004: 2). Además, sabiendo que la lengua constituye el principal elemento mediador de la cultura, es necesario considerar el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos sociales multiculturales (Zahaf, 2013: 1).

Según Coonan, Bier y Ballarin (2018: 420), para favorecer el aprendizaje lingüístico intercultural, es necesaria una reflexión sobre las propias experiencias de las diversidades. Por lo tanto, la interacción en clase de lenguas está considerada muy a menudo como el lugar privilegiado de dicho aprendizaje.

3.2. La clase de LE

Hemos observado que la educación lingüística tiene un papel muy importante en la consecución de objetivos interculturales que prevén el reposicionamiento entre identidad y alteridad y entre lo conocido y lo desconocido. La educación lingüística es un fenómeno multidimensional porque une la dimensión educativa (es decir la formación de una persona) con la dimensión semiótica y con la facultad del lenguaje.

Si el objetivo de la educación lingüística es la formación de la persona y la “nueva persona” tiene necesidades de internacionalización, lo que se pide a esa educación son las competencias de *problem-solving* (solución de problemas) en contextos nuevos y complejos.

Por eso es posible afirmar que la clase de lengua extranjera es, sin duda, el lugar en el que las culturas de los aprendices y la/las cultura/as objeto se encuentran, y el profesor representa tanto su cultura como la cultura objeto.

La didáctica de una lengua extranjera y el estímulo de una conciencia intercultural implica el inicio de un proceso de aculturación, donde los participantes reconocen y asumen las diferentes perspectivas necesarias para entender e interpretar la realidad multicultural que es el entorno donde vivimos (Pavan, 2020: 142). Pavan añade que no es posible considerar la cultura objeto como algo monolítico porque es importante tener en cuenta las diferencias intra e interculturales. Además, la capacidad cultural tiene que ser considerada como una habilidad al igual que las otras.

En este sentido, hacemos una breve mención al MCER sobre la conciencia intercultural porque:

el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (MCER, 2020: 101).

Ferreira Fairas y Martín Rodrigues⁶³ (2015: 6) afirman que una de las premisas más visibles de la interculturalidad es “aprender a pensar de nuevo”. Esto significa promover un desplazamiento que provoca cambios sobre la concepción de las otras culturas. Un individuo que lleva consigo el conocimiento y la práctica de una o más culturas a la propia está preparado al encuentro con otras nuevas en contextos distintos.

3.3. El español: algunas indicaciones generales

El origen del castellano⁶⁴ se sitúa entre los siglos VI y X cuando los habitantes de la península ibérica dejan de hablar el latín y adquieren conciencia de su lengua hablada y las primeras muestras de castellano escrito son tanto documentos públicos como privados. Los contactos con las lenguas contiguas (como por ejemplo el vasco, las lenguas romances peninsulares y el árabe) fueron los factores decisivos de la evolución (Moreno Fernández, 2020: 17). Además, Moreno Fernández añade que los contactos lingüísticos con otras lenguas y culturas han contribuido a que el español haya cumplido en distintos momentos de la historia la función de variedad franca para el entendimiento entre pueblos de orígenes diferentes (2020: 17).

⁶³ Profesores de Lengua Española respectivamente en las Universidades Federales de Campina Grande y de Pernambuco.

⁶⁴ ¿Español o castellano? Desde el punto de vista lingüístico se trata de una cuestión muy debatida. En general, podemos decir que la Real Academia Española en 2011 estableció que son sinónimos. En la comunidad internacional las voces que se han universalizado son “español” y “lengua española” y “español” hace referencia a la lengua oficial y compartida (sinónimo de castellano). Este último, además, es el nombre de las hablas que se utilizan en el centro y el norte de España. Entonces depende del contexto de uso. Moreno Fernández (2020: 58)

Moreno Fernández afirma que los contextos en que pueden desarrollarse la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española son múltiples y, a veces, imprevisibles (2000: 9). Como punto de partida, tenemos el hecho de que la lengua española, como lengua natural, es esencialmente variable y presenta una diversidad de manifestaciones geolectales y sociolectales que pueden ser llevadas a la enseñanza. Igualmente, de la misma forma es posible aceptar el principio de la unidad fundamental del español. Es decir, según el anuario del Instituto Cervantes 1998, el español es una lengua geográficamente compacta en cuanto los países hispanohablantes se encuentran en unas zonas definidas y compactas. Además, es un idioma cuyo dominio alcanza casi el 10% de la superficie de la tierra.



Imagen 6: Países donde se habla español. Fuente Instituto Cervantes. Disponible en línea https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf

Según los datos del Informe 2021, el español es una lengua que hoy hablan más de 591 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Además, es el segundo idioma del mundo por número de hablantes nativos y el segundo también de comunicación internacional (2021: 9).

3.3.1. La diversidad lingüística del español

“La diversidad lingüística es uno de los grandes tesoros de la humanidad” afirma Moreno Fernández (2020: 1) y su origen está profundamente ligado tanto a la naturaleza

del lenguaje como a los factores socioculturales y contextuales que caracterizan la lengua.

Con respecto a la unidad y diversidad del español, Moreno Fernández (2021: 19) afirma que la lengua española es sentida como una en todo el mundo hispánico (y en todo el mundo en general), aunque variada. Añade que en general no existen rechazos serios por parte de los hablantes de ninguna región. Además, el mundo hispánico tiende a la homogenización gracias a la influencia muy potente por parte de los medios de comunicación. Uno de los conceptos clave es el de “variación” que permite la comprensión del porqué y del cómo de la diversificación lingüística. Con el concepto de variación, Moreno Fernández se refiere a los factores que contribuyen a los cambios lingüísticos y que pueden llevar a la aparición de lenguas diferentes, es decir, la cualidad de las lenguas por la que es posible utilizar diferentes variantes o formas para expresar significados iguales (2020: 3). Entonces las lenguas se ven afectadas por factores que provocan variación y que pueden ser internos (es decir lingüísticos) o externos (como por ejemplo el tiempo, el espacio, la sociedad o el contexto inmediato).

Es interesante observar el hecho de que el español es descrito por Moreno Fernández (2021: 21) como una *coine*, es decir se caracteriza por una homogeneidad lingüística apreciable especialmente en los niveles más cultos. En la práctica, esto se traduce en el entendimiento e intercomprensión entre hablantes procedentes de países diferentes. La lengua española presenta variedades dialectales⁶⁵ en Europa, América y África. Incluye también hablas criollas en América y Asia.

Por lo tanto, una de las principales características del español es su división en diferentes áreas geográficas. Moreno Fernández (2021: 33) subraya cómo esta distintividad del español brinda una serie de hechos decisivos en la configuración de la lengua en todas sus variedades. Antes que nada, España y América comparten tanto los rasgos de lo que se puede definir “español general”, como la mayoría de los hechos lingüísticos “variables”. Otro hecho notable es que España no es uniforme lingüísticamente y tampoco América lo es. Esto significa que los dos continentes tienen

⁶⁵ Con variedades dialectales no nos referimos a las variantes populares, vulgares o desprestigiadas, sino a manifestaciones de la lengua tal cual aparecen en ámbitos geográficos concretos. Moreno Fernández (Qué español enseñar. 2021: 22).

riquezas y variedades internas evidentes, aunque no alcancen el nivel de divergencia de otras lenguas (Moreno Fernández, 2021: 34).

Además, para el español, la forma del pluricentrismo es la más precisa para explicar la relación entre lengua y cultura y porqué este concepto describe una lengua estandarizada en diferentes contextos (Corti, 2020: 90). En otras palabras, en el entorno del sistema del pluricentrismo no pretende ser un instrumento de descripción de los diferentes sistemas lingüísticos, sino que intenta explicar el fenómeno teniendo en cuenta más elementos. Es decir, el pluricentrismo pone en el centro de la atención el papel discursivo asociado al uso de la lengua y, también, las políticas lingüísticas. Por lo tanto, el español tiene un alto índice de homogeneidad, pero al mismo tiempo posee el mismo grado de diferenciación. De hecho, el modelo castellano no es el único. Cabe mencionar la Constitución Española y en particular el artículo 3 en el que se subraya la diversidad lingüística:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección⁶⁶.

3.4. El español como LE

Cuando nos acercamos al estudio de las clases de español como LE, debemos considerar antes que nada algunos datos generales. En primer lugar, hay que aclarar que la lengua española forma parte de la grande familia indoeuropea, y en particular está dentro de la rama itálica; de hecho, deriva del latín y forma parte del grupo de las lenguas románicas (1971: 35). Según los números del Informe 2021 del Instituto Cervantes, se estima que, en el año 2021, más de 24 millones de alumnos estudiaron español como lengua extranjera (hay que considerar que las cifras se refieren a todos los niveles de

⁶⁶Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado en línea: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229#:~:text=Art%C3%ADculo%203&text=El%20castellano%20es%20la%20lengua,de%20acuerdo%20con%20sus%20Estatutos>.

enseñanza de 111 países). Además, la proporción de estudiantes de español en la enseñanza primaria y secundaria de la Unión Europea ha aumentado de manera constante en los últimos años (2021: 15). Por último, el español es el idioma que más les gustaría aprender a los ciudadanos de la Unión Europea como segunda lengua extranjera. Según los datos del Informe, este aumento registrado en el número de estudiantes de español se debe, en gran medida, al incremento de los intercambios comerciales entre los países de habla hispana y el resto del mundo. Cabe mencionar también el reconocimiento del español como lengua oficial en los principales foros internacionales. Su atracción como lengua extranjera puede contar también con el crecimiento constante de la comunidad de hispanohablantes (2021: 23-24).



Imagen 7: Alumnos de español como LE por el Instituto Cervantes (2010-2021)
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf

En general, es posible decir que el español es el cuarto idioma más estudiado como lengua extranjera, detrás del francés, del chino mandarín y del inglés como idioma franco (2021: 24). En Unión Europea, el estudio de lenguas extranjeras está en gran medida determinado por las políticas de promoción del multilingüismo. Podemos encontrar el español en la educación primaria, donde tiene una presencia discreta; pero es muy relevante en la secundaria y especialmente en la etapa superior, donde casi el 26% de los alumnos de lenguas extranjeras elige esta lengua. Sin embargo, en clave de

interculturalidad, en los Estados Unidos el español es el idioma más estudiado como idioma extranjero en todos los niveles de enseñanza, desde la preescolar hasta la educación superior (2021: 30).

Asimismo, Lacorte y Reyes-Torres (2021: 17) subrayan que estas cifras tan elocuentes de estudiantes tienen relación con los cambios de tipo cultural, socioeconómico y, especialmente, tecnológico que caracterizaron las primeras décadas del siglo XXI. Estas nuevas condiciones han hecho que muchos profesionales del español como L2 trabajen hoy en día con un alumnado de características y necesidades bastante heterogéneas y que manejen distintas plataformas de enseñanza y aprendizaje en contextos variados.

Moreno Fernández (2021: 10) pone de relieve el papel del español como sistema lingüístico y como vehículo de comunicación de una amplia comunidad y resume las principales características en seis puntos. El primero es que el español es un idioma homogéneo debido sobre todo al hecho de que se funda en un sistema vocálico muy simple y en otro consonántico compartido entre todos los hispanohablantes. En segundo lugar, este idioma está considerado como de cultura de primer orden, simplemente si pensamos en las lecciones de literatura universal que se imparten en todo el mundo gracias a nombres como Cervantes, Quevedo (entre los clásicos) y García Márquez. En tercer lugar, se considera como lengua internacional. Como se decía antes, por ejemplo, es lengua oficial en todos los organismos vinculados a las Naciones Unidas, y en otras organizaciones internacionales entre las cuales la Unión Europea, la Organización de Estados Americanos o el Mercado Común del Sur. El cuarto punto concierne a la homogeneidad de la lengua española y se pone de relieve el hecho de ser un idioma geográficamente compacto. Es decir, el dominio hispánico es una de las áreas más extensas del mundo, dado que la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa áreas contiguas. El quinto punto define el español una lengua en expansión gracias al amplio conocimiento del idioma que se ha producido a lo largo del siglo XX. Además, cabe considerar que en América el español es sentido como parte de la esencia hispanoamericana. El último punto se refiere al dominio hispanohablante que presenta un índice de comunicatividad muy alto y uno de diversidad mínimo o bajo. La

comunicatividad existe cuando una lengua vehicular hace posible la comunicación en una comunidad plurilingüe.

3.5. La lengua española e interculturalidad

El análisis de las principales características físicas de la lengua española, junto a la información geolectal o dialectal, brinda algunos hechos de naturaleza sociolingüística y la consideración de algunos aspectos de interés sobre la situación y el contexto comunicativo. Admitiendo para el español una estandarización monocéntrica y una norma culta pluricéntrica y, dado que la didáctica de lenguas segundas y extranjeras es por definición interdisciplinar, en mi opinión sería interesante definir la clase de lengua extranjera y en particular el español como un idioma intercultural por su naturaleza misma.

Desde una perspectiva histórica, Moreno Fernandez (2020: 154) afirma que las migraciones son un fenómeno con importantes repercusiones sobre las lenguas y el español se puede definir, desde una perspectiva histórica, como un idioma migratorio. De hecho, esta lengua debe su configuración (interna y externa) a las migraciones, es decir, el idioma ha migrado junto a sus hablantes a lo largo de muchos siglos. Dentro del espacio hispánico, se han conocido migraciones de varios tipos, por ejemplo, según el origen o el destino. Además, de acuerdo con Maria Vittoria Calvi, el español puede entrar en la categoría de *lengua inmigrada*⁶⁷ porque satisface varios de los indicadores sociales y lingüísticos como, por ejemplo, la consistencia numérica de los hablantes, los lugares de reunión social y la permanencia duradera en el territorio (cito a través de Bleca, Borrell, Crous y Sierra. 2013: 5). La comprensión recíproca a través de una misma lengua, pero con algunas variedades, puede ser reconducida a la intención de la interculturalidad. Es decir que, según el diccionario de términos claves de ELE del Centro Virtual Cervantes, la interculturalidad no tiene como objetivo la fusión de las identidades en una única, sino que aspira a reforzarlas y enriquecerlas de manera

⁶⁷ Es útil indicar la distinción entre lengua de los migrantes y lengua inmigrada propuesta por Bagna, Barni y Vedovelli. Las lenguas de los migrantes son definidas como idiomas de transición que no dejan signos permanentes en el panorama lingüístico de la sociedad de acogida. Por el contrario, las lenguas inmigradas son los idiomas de una comunidad que se establece en otra y que se utilizan de manera sistemática. Estas últimas, dejan huellas en el panorama lingüístico de contacto de la sociedad de acogida. Por esta razón, se trata de idiomas con un alto índice de vitalidad que permite la sobrevivencia (cito a través de Bleca, Borrell, Crous y Sierra. 2013: 5).

creativa y comprensiva, siempre respetando las individualidades de cada una⁶⁸. Además, este concepto puede estar relacionado con el diálogo entre personas que pertenecen a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales y de género dentro de las fronteras de una misma comunidad que puede ser tanto el grupo de clase como de individuos más amplios.

Ferreira Fairas y Martín Rodríguez⁶⁹ (2015: 6) afirman que en la clase de ELE es importante defender la lengua y la cultura en todas sus formas y diversidades porque actuamos en una sociedad cambiante. En el ámbito de la enseñanza de español/LE, la actitud de dialogar entre culturas establece valores y que a su vez ayudan al sujeto a reconocerse en un abanico de posibilidades para la recepción y reconocimiento de otras.

Según el diccionario de los términos clave de ELE,

en el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural (o enfoques culturales) que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y a contribuir con su contribución particular⁷⁰.

Es fundamental trabajar los idiomas no solo como formas de expresión y comunicación, sino también como constituyentes de significados, conocimientos y valores para que el alumno pueda verse como un ciudadano en la construcción del mundo (Ferreira Fairas y Martín Rodríguez, 2015: 11).

Surge entonces una pregunta: ¿cómo es posible desarrollar la interculturalidad en clases de ELE?

Es posible contestar a la pregunta reflexionando sobre el papel de la lengua estudiada y de las correspondientes comunidades que la usan. Hay que considerar también las relaciones de las comunidades con el mundo y nuestra relación con este último. Para que al final llegemos a decir algo en la lengua extranjera hay que pasar por un desplazamiento debido al contacto con el extranjero y con sus diferencias (Ferreira Fairas y Martín Rodríguez, 2015: 12).

⁶⁸ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

⁶⁹ Profesores de Lengua Española respectivamente en las Universidades Federales de Campina Grande y de Pernambuco.

⁷⁰ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

Como se ha mencionado antes, hoy en día no hay dudas sobre el hecho de que el aprendizaje de una lengua extranjera significa al mismo tiempo aprender una segunda cultura. Ferreira Fairas y Martín Rodríguez subrayan en el artículo, cómo la lengua y la cultura están asociadas de manera intrínseca hasta el punto de que la falta de conocimiento cultural puede perjudicar el conocimiento lingüístico (2015: 10). En otras palabras, las reglas gramaticales y de uso de la lengua no solo se pueden relacionar con la competencia gramatical u otros niveles de descripción lingüística como léxico, fonética y semántica, sino que se pueden relacionar también con su contexto histórico y cultural que son imprescindibles para la comunicación efectiva.

3.6. Español e italiano lenguas afines

Nadie se atrevería a poner en duda que el español y el italiano son dos lenguas afines. Seguramente el origen romance que comparten y el desarrollo diacrónico son factores que justifican estas analogías (Atzori, 2006: 1).

Con respecto a este último asunto, hay que mencionar también a la profesora Maria Vittoria Calvi⁷¹, según la cual la cercanía entre español e italiano es indudable y este rasgo distintivo tiene repercusiones en el proceso de aprendizaje. De hecho, no se puede negar que los itálofonos, al menos en las fases iniciales del proceso de aprendizaje, avanzan más rápido con respecto a otras lenguas como por ejemplo el inglés o el alemán (2004: 9).

Desde los años noventa del siglo pasado, el multilingüismo empezó en el sistema educativo a tener una particular atención. Atzori en su artículo (2008: 1) añade el hecho de que la contribución italiana al estudio de la lengua española ha sido siempre muy modesta, sobre todo en el campo de la glotodidáctica. Hoy en día es bien sabido, gracias a los estudios de lingüística adquisicional, que una vez que el individuo ha desarrollado la capacidad para el lenguaje a través de un determinado idioma, en la LM (lengua madre) o L1, el individuo ha desarrollado y adquirido también una competencia comunicativa y lingüística que le servirá para interactuar, para construir su mundo y, en

⁷¹ Profesora titular en la Universidad de Milán – departamento de Lenguas, Literaturas, Culturas y Mediación.

general, para desarrollarse como ser humano (Barolo, 2011: 22). Con respecto a esta cuestión, cabe mencionar la Gramática Universal (GU) de Chomsky porque esta última en el aprendizaje de una LE sigue pasos similares al aprendizaje de la L1 (cito a través de Bailini, 2016: 22). Como explica Maria Vittoria Calvi, la capacidad de adquirir nuevas lenguas quedará y tendrá la función de “contenedor” de competencias adquiridas y de referencia para la formulación de hipótesis sobre la segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) (2004: 40). Pero, al mismo tiempo, la autora subraya como estas competencias pueden representar un obstáculo y una fuente de interferencias, sobre todo si se trata de analogías interlingüísticas.

3.6.1. El concepto de interlengua

Hablar de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras sin mencionar el concepto de interlengua sería algo incompleto. Se utiliza el término técnico interlengua (IL) para referirse al sistema lingüístico no nativo (Barolo, 2011: 35). Para una visión panorámica completa, según el Diccionario de términos clave de ELE, la interlengua es “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estados sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”⁷². Este concepto ha recibido diferentes denominaciones a lo largo del tiempo como por ejemplo “competencia transitoria”, “dialecto idiosincrático” o “sistema aproximado”.

El sistema interlengua tiene las siguientes características:

- es un sistema individual y propio de cada aprendiente;
- media entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua de destino del alumno;
- es autónomo y se rige por sus propias reglas;
- es sistemático porque tiene un conjunto de reglas coherentes y es variable en cuanto a que estas reglas no son constantes en algunos fenómenos;
- es permeable y capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para pasar al sucesivo estadio;

⁷² Diccionario de términos clave de ELE, disponible en línea:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm

- es en constante evolución porque está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua de destino⁷³.

Entonces, como subraya Corti, las interlenguas de los aprendientes, sobre todo de los que poseen otra lengua materna, son variadas (2019: 58).

Bailini explica que en la construcción de la interlengua de cualquier aprendiente de una LE inciden variables lingüísticas, como por ejemplo la transferencia, la sistematicidad o la fosilización, y variables extralingüísticas, entre las cuales figuran la edad, las estrategias de aprendizaje, o la motivación (2016: 28).

3.6.2. Análisis contrastivo en clave de interculturalidad

El Análisis Contrastivo (AC), junto al Análisis de los errores y a la interlengua, forma parte de la lingüística aplicada. Esta rama de la disciplina se ocupa de los efectos que las diferencias existentes entre la lengua madre y la lengua de destino producen en el aprendizaje de esta última. De hecho, a partir de los años cincuenta y setenta del siglo pasado, se desarrolló la creencia de que todos los errores producidos por los alumnos se podían prever a través de las diferencias entre la lengua de destino y la materna del estudiante. La idea de que los errores eran el resultado de las interferencias de las lenguas involucradas era la base de este tipo de análisis. Estas primeras ideas de Fries⁷⁴ fueron reformuladas por su discípulo Robert Lado que dieron la forma definitiva a la hipótesis contrastiva en su *Linguistics across Cultures* (cito a través de Mar Galindo, 2009: 3). Se trataba del primer intento científico de entender el aprendizaje de idiomas y, consecuentemente, supuso un estímulo esencial en la investigación sobre el aprendizaje de idiomas con una profunda implicación pedagógica (2009: 7). Entre los elementos esenciales del análisis contrastivo se insertan los conceptos de transferencia e interferencia⁷⁵ que proceden de los estudios sobre el bilingüismo fundados sobre la

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Lingüista estadounidense y profesor de idiomas. Es considerado como el padre del método audio lingual.

⁷⁵ Según el diccionario de los términos Clave de ELE:

Interferencia es un término usado en la didáctica de lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1. Se trata de un sinónimo de transferencia negativa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm

creencia de que el aprendiz tiende a transferir tanto la estructura como el vocabulario de su LM a la LE. Más adelante, Robert Lado aplica estos conceptos y resultados a la enseñanza de lenguas con el objetivo de la predicción de los errores y la consecuente explicación (2009: 3).

Barolo (2011: 35) explica que, para esta teoría conductista, todo el aprendizaje, verbal o de cualquier otro tipo, es parte de un proceso de formación de hábitos (2011: 35). En la práctica, los que aprenden una lengua reciben un *input* lingüístico y la costumbre se forma a través de un refuerzo positivo de las repeticiones correctas y de las imitaciones. En otras palabras, los investigadores de Análisis Contrastivo tienen dos supuestos básicos:

- el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la lengua madre a la lengua extranjera;
- la transferencia será positiva cuando las estructuras de la lengua madre coinciden con las de la lengua extranjeras, en cambio será negativa si hay diferencias estructurales entre los dos sistemas.

Cabe especificar que la noción de transferencia procede de la psicología y entra en el ámbito de la lingüística aplicada gracias al Análisis Contrastivo (Bailini, 2016: 28).

Galindo aclara que el Análisis Contrastivo desde su nacimiento ha evolucionado de modo paralelo a los modelos lingüísticos partiendo del estructuralismo y llegando a los modelos más recientes psicolingüísticos que observan en los procesos cognitivos presentes en el aprendizaje de lenguas (2009).

Por una cuestión de exhaustividad se mencionan las principales críticas que a lo largo de los años se aportaron al análisis contrastivo. Según lo que Piñel y Moreno afirman en su artículo (1994: 2), las principales críticas al Análisis Contrastivo se basan en el hecho de que se consideraba la interferencia como única fuente de los errores cometidos en el aprendizaje de la lengua meta y no contemplaba todas las demás posibles causas que inducen al error.

Transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente la L1).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm

A pesar de los fallos que se atribuyen al Análisis Contrastivo, en muchas ocasiones ha sido demonizado por la didáctica porque había que eliminar la L1. Este último consiguió renovarse y seguir como un modelo rico y vivo, sobre todo en el campo de la lingüística contrastiva (2009: 4). De hecho, cabe mencionar que en la didáctica de lenguas afines es muy provechoso porque ayuda al alumno a la reflexión metalingüística. Según Galindo, en este punto es interesante considerar el Análisis Contrastivo como una herramienta útil para la identificación de ciertos problemas de comunicación que se pueden encontrar en la base de los malentendidos culturales (2009:4). La autora explica en el mismo artículo que la comprobación de que el hablante no nativo no requería solo conocimientos lingüísticos para desenvolverse de manera eficaz en la lengua extranjera ha llevado a una nueva consideración de ciertos errores, debidos a problemas de transferencia pragmática. Antes se entendían como una inadaptación a la nueva cultura (2009: 5).

Por esta razón, una educación lingüística intercultural requiere un análisis contrastivo e interdisciplinar. De hecho, se han desarrollado diferentes estudios que contrastan distintos tipos de actos del habla en varias lenguas y que ofrecen explicaciones etiológicas respecto a los errores pragmáticos cometidos por los hablantes no nativos (2009: 5).

Además, los movimientos migratorios, la comunicación entre distintos pueblos y la continua necesidad de aprender otras lenguas para entrar en contacto con otras culturas necesitan un enfoque intercultural. Por lo tanto, como sugiere Fernández (2002):

contrastar nuestra lengua y nuestra cultura con otras lenguas y culturas es, la mayoría de las veces, la única manera de comprender la importancia de las normas sociales y culturales que rigen la interacción verbal y por lo tanto la selección de las formas lingüísticas, creando diferentes estilos de interacción propio de una lengua (cito a través de Galindo, 2009: 6).

El contraste entre dos o más conjuntos de normas es el paso siguiente porque permite la explicación de las actuaciones de un gran número de individuos en determinadas circunstancias, para después compararlas con los diversos actos en varias lenguas (2009:10).

Con respecto a los diferentes códigos, los estudiantes o hablantes no nativos entran en un proceso evolutivo que, como explica Álvarez Baz (2014)

se va adquiriendo de modo consciente e inconsciente cuando socializamos. El contacto con una cultura diferente a la nuestra, descifrar los códigos exclusivos compartidos por sus miembros nos permitirá conocer los principios que la gobiernan y comprender las formas de pensar y de actuar de sus interlocutores (cito a través de Ramírez Pérez, 2017: 4).

Otra cuestión importante en el ámbito de la didáctica de lenguas es que la comparación permite diferentes aplicaciones y, cuando los aprendientes son conscientes de las divergencias entre la L1 y la LE, consiente poner en marcha nuevas estrategias comunicativas para que esta sea eficaz. Como explica Ramírez Pérez en su artículo, el estudiante comparará, hará conjeturas, suposiciones, investigará y sentirá todo este proceso desde el principio (2017:4). Por lo tanto, Ramírez Pérez subraya la importancia de una metodología de enseñanza explícita de la pragmática. Se deben enseñar las normas pragmáticas de la LE a través de estrategias contrastivas que informan sobre las normas socioculturales de la lengua de destino mediante el uso de ejemplos concretos de su uso (2017: 6).

Capítulo 4

Análisis del estudio comparativo sobre las percepciones de estudiantes y profesores

4.1. Breve contextualización del estudio

Para comprender mejor y entender lo que pasa efectivamente hoy en día con la interculturalidad en las escuelas, he decidido plantear una breve investigación sobre la percepción de la cultura y la dimensión intercultural en la clase de ELE. Esta investigación tiene el foco en las clases de español, porque como se ha afirmado en el capítulo anterior, esta podría ser considerada como el lugar privilegiado para el desarrollo y el empleo del enfoque de la interculturalidad.

Antes de empezar con el análisis de los datos, cabe especificar que la investigación no tiene pretensión de generalización, ya que se desarrolla en un entorno limitado, pero permite desarrollar algunas consideraciones sobre el estado de la cuestión. Además, los estudios disponibles sobre el ámbito de ELE con relación a la interculturalidad son reducidos, como afirma Corti la mayor parte de la investigación de lenguas extranjeras se realiza en el ámbito del inglés como LE o L2 (2020: 194).

Saber cómo se construye y se percibe cognitivamente la cultura por parte de enseñantes y estudiantes es una oportunidad que entre las otras permite recoger evidencia empírica respecto a esta temática, sea en la unidad indisoluble entre lengua y cultura, sea en la idea de que el español es una lengua en la que, por su naturaleza misma, participan numerosas culturas (Corti, 2020: 192).

Por lo tanto, en los siguientes apartados describiré la metodología utilizada para desarrollar la investigación y analizaré las respuestas recibidas.

Antes de seguir con la exposición del estudio cabe mencionar las fuentes a través de las cuales se construyeron los cuestionarios. De hecho, como punto de partida he considerado algunos ejemplos de entrevistas y cuestionarios presentes en:

- Corti (2020): *La construcción de la cultura en el español como lengua extranjera ELE*. Münster – New York: Waxmann Verlag. (p. 199-207).
- Alboan (2011): *Interculturalidad, multiculturalismo, un reto para la persona voluntaria*. Lankopi S.A. [en línea, última consulta 11/07/2022] disponible en la web: <https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2018/09/interculturalidad-multiculturalismo-un-reto-para-la-persona-voluntaria.pdf> (p. 37-39).

4.2. Metodología y descripción del trabajo

En esta sección se muestra el proyecto de investigación empleado para realizar el siguiente estudio. En particular se tratan los objetivos, las fases y las herramientas, la composición de la muestra y la metodología del trabajo de investigación.

4.2.1. Los objetivos

Como se ha mencionado brevemente en abertura del capítulo la investigación no pretende tener un papel generalizador, teniendo en cuenta que las respuestas de los participantes no son significativas y la investigación se desarrolló en un contexto limitado al entorno de las escuelas de la provincia de Padova.

La búsqueda tiene un doble objetivo: 1) entender cuál es la percepción actual del enfoque y de la dimensión intercultural en las clases de español como lengua extranjera; 2) intentar saber cómo se desarrolla la cultura española y cómo se construye la relación con la lengua a nivel cognitivo y práctico durante las clases de lengua para establecer elementos concretos en el ámbito de ELE. Además, la presente investigación tiene como foco como se constituye la construcción de la cultura en relación con la lengua.

4.2.2. Las fases y las herramientas

La investigación se desarrolló según el siguiente cronograma:

Período	Acción	Resultado
Marzo 2022	Organización de bibliografía y creación de un banco de datos de profesores de español.	Desarrollo de la idea de la investigación y de la modalidad. Contacto de los profesores de español.
Abril 2022	Elaboración de la herramienta de recopilación de los datos.	Escritura y preparación del cuestionario en español, disponible en línea (debido sobre todo a la situación de la pandemia).
Mayo 2022	Envío del cuestionario a los contactos del banco de datos.	Constitución de la muestra de la investigación: 82 participantes.
Junio – Julio 2022	Análisis e interpretación de los datos.	Escritura de la relación para el análisis de esta tesis.

El cuestionario se desarrolló a través de la herramienta de Google “Generador de Formularios en línea” y de forma totalmente anónima. Esta decisión fue debida en particular a la situación pandémica y que permitió una mayor participación en la investigación por su disponibilidad digital.

El cuestionario se dividió en dos macro categorías: estudiantes y profesores. Los dos tuvieron una pregunta en común, para hacer un estudio comparado de las percepciones y después se abrieron preguntas específicas según la muestra target.

Para los alumnos, el cuestionario se dividió en cinco secciones: informaciones generales (nivel de español e informaciones de género); pregunta común sobre la percepción de la cultura en la clase de ELE; ideas sobre la clase de español; percepciones sobre el español; y por último comportamientos interculturales. Desde el punto de vista

práctico se desarrollaron preguntas “cerradas y dirigidas” a través de respuestas a opciones múltiples y valoraciones.

Por el contrario, para los profesores el cuestionario se desarrolló más bien como una entrevista dividida en dos secciones: la primera sección es la pregunta común y la segunda sección compuesta por siete consultas abiertas a manera de entrevista.

4.2.3. La composición de la muestra

Como se ha expresado brevemente en el cronograma, la muestra total de los participantes a la investigación fue de 82 personas, respectivamente 69 estudiantes y 13 profesores. En lo específico se trata de estudiantes aprenden español como LE y de sus profesores.

Por lo que concierne al origen geográfico, la totalidad de los participantes procede de las escuelas secundarias de primer y segundo grado de la provincia de Padova. Por una cuestión de privacidad no se especifican los nombres de las escuelas. Participaron también estudiantes que terminaron la escuela y que estudian o son familiares al español.

Por lo que concierne a la muestra de los alumnos cabe especificar las informaciones generales. Como demuestra el gráfico abajo, la casi totalidad de los alumnos que han participado a la investigación (76,8%) tienen entre los 14 y los 20 años, el 21,7% tiene más de 20 años y solo el 1,4% de los estudiantes tiene entre 11 y 14 años.

Antes de empezar algunas informaciones técnicas. Selecciona tu nivel de español, grupo de edad y tu sexo.

69 risposte

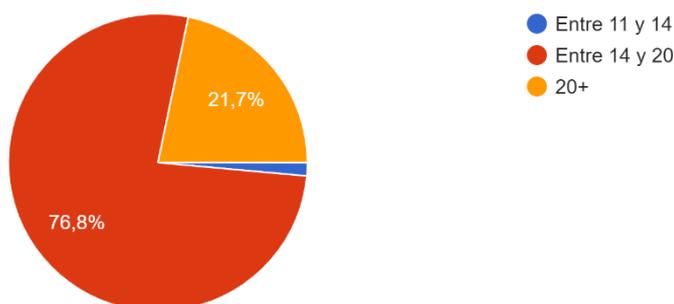


Imagen 8: Tabla edades estudiantes

Otra indicación técnica sobre la muestra de los estudiantes concierne al nivel de lengua que los participantes han auto declarado a través de una pregunta a elección múltiple. A continuación los resultados:

Antes de empezar algunas informaciones técnicas. Selecciona tu nivel de español, grupo de edad y tu sexo.
69 risposte

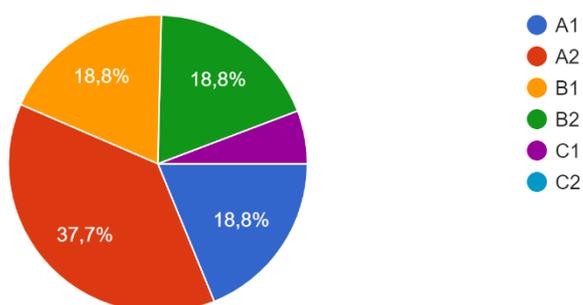


Imagen 9: Niveles español de los estudiantes

Como se puede observar del gráfico casi la mitad de los estudiantes que participaron a la investigación (37,7%) afirma tener un nivel A2, en lo específico se trata de 26 alumnos. Los niveles A1, B1 y B2 son detenidos por el 18,8% de los estudiantes, por lo tanto, se trata de 13 estudiantes para cada nivel. El 5,8% de los alumnos ha declarado tener el nivel C1. Por último, ninguno de los participantes sostiene poseer el nivel C2. Por consiguiente, es posible afirmar que estos datos están bastante de acuerdo con el grupo de edad de los participantes.

Por último, por lo que concierne al género de los estudiantes de español, desde el gráfico se puede observar que el 78,3% de los participantes son mujeres, mientras el 21,7% restante son hombres. Según un artículo del *Corriere della Sera*⁷⁶, estos datos postergan y confirman el hecho de que hay cada vez más mujeres que consiguen graduarse, pero siempre en el campo de las ciencias humanas⁷⁷.

Antes de empezar algunas informaciones técnicas. Selecciona tu nivel de español, grupo de edad y tu sexo.

69 risposte

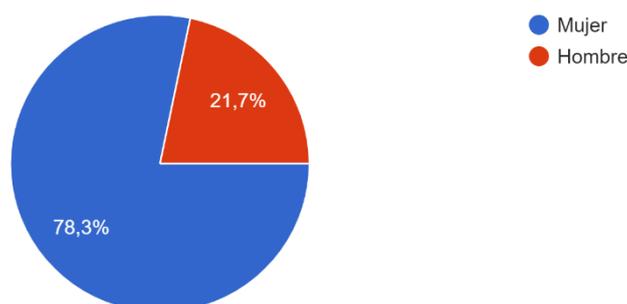


Imagen 10: Diferencia de género estudiantes de ELE

4.2.4. La metodología del trabajo de investigación

La metodología de investigación se refiere al análisis cualitativo de los datos, ya que los objetivos generales es el estudio de informaciones, opiniones y costumbres de las personas. Es decir, a través de este análisis cualitativo se intenta investigar las motivaciones, las ideas y las expectativas de los participantes sobre el área de la cultura y de la intercultural en las clases de español como LE.

Los datos de los cuestionarios permiten delinear las tendencias, aunque no generales, y además desarrolla interpretaciones sobre el estado de la cuestión intercultural.

⁷⁶ Periódico importante en el panorama italiano.

⁷⁷ <https://www.corriere.it/economia/capitale-umano-industria-5-0/notizie/istat-donne-sono-piu-istruite-uomini-tranne-materie-stem-dove-laureate-sono-meta-9808e082-281d-11ec-8a6d-f17b9efd9487.shtml>

4.3. Análisis cuestionario

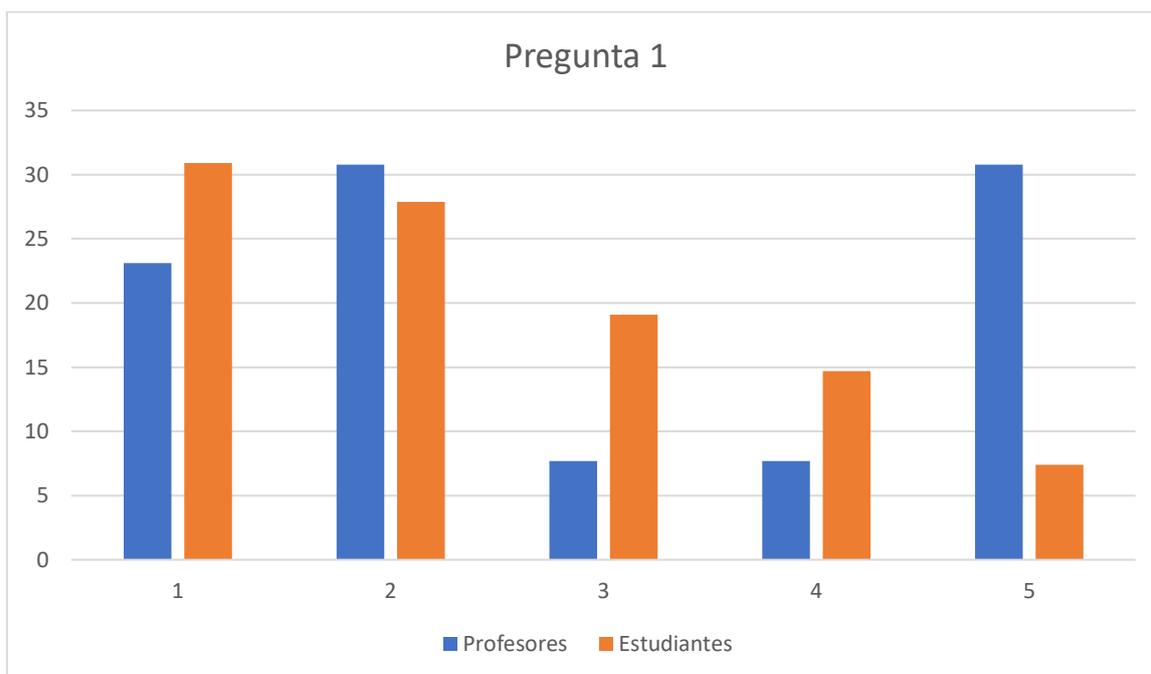
4.3.1. Análisis apartado “comparativo” entre percepciones estudiantes y profesores

Se procede ahora con el análisis de los datos del cuestionario. Primero se propone un estudio comparado del apartado en común entre profesores y estudiantes. Después se pasa a la interpretación de los demás apartados.

Para el estudio comparativo de las percepciones de la cultura en la clase de ELE, a partir de cada una de las respuestas (de los profesores y de los estudiantes), he reelaborado los datos a través de un gráfico a “columnas reagrupadas” para que las informaciones sean visivamente inmediatas. Hay dos columnas que representan respectivamente la síntesis porcentual de las respuestas de los profesores (columnas azules) y de los estudiantes (columnas naranjas) que han participado a la investigación. En el eje de los Y (ordenadas) están las porcentuales mientras en el eje de los X (abscisas) están los valores de referencia que se han dado en las instrucciones del cuestionario. Los datos se indicaron en porcentaje como hay una diferencia importante entre el número de los profesores y el de los alumnos que respondieron al cuestionario.

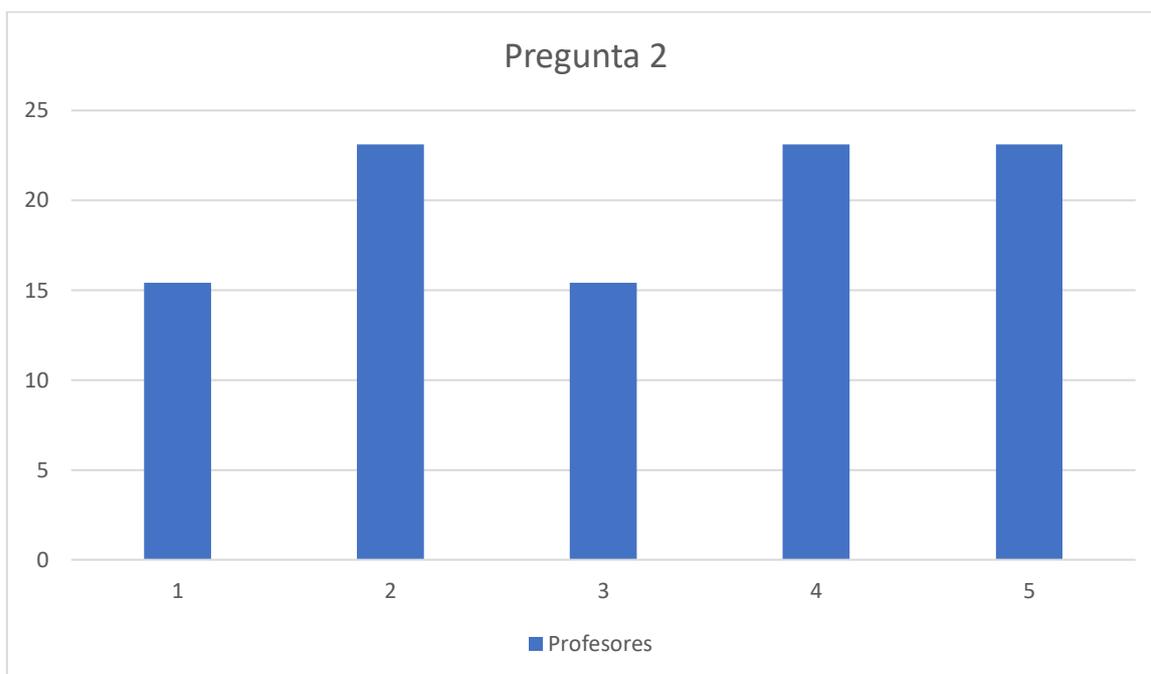
Por último, cabe recordar que la pregunta 2 se dirige solo a los profesores en cuanto relativa a la organización de las clases.

Pregunta núm. 1: En la clase de lengua extranjera la enseñanza de la cultura es tan importante como la lengua.



Desde un primer vistazo, es posible ver que tanto la mayor parte de los profesores como la de los alumnos están de acuerdo sobre la importancia de la lengua y de la cultura en la clase de ELE. De hecho, en los primeros dos puntos se coloca respectivamente el 23,1% y 30,8% de los profesores junto al 30,9% y 27,9% de los estudiantes que declaran esta importancia. Lo que llama la atención en esta prima pregunta es que el 30,8% de los profesores que participaron al estudio afirma una diferencia entre estos dos elementos en la clase de español. Como subraya Pavan, este resultado remanda a las prácticas de enseñanza de lenguas modernas que tienen un enfoque estructuralista. Es decir, los objetivos son el desarrollo de pensamiento lógico, adquisición de habilidades de lectura y competencias gramaticales escritas (2020: 30).

Pregunta núm. 2: Si el tiempo es limitado, la enseñanza de la cultura debe dejarse en favor de la enseñanza de la lengua.



Como se ha mencionado brevemente en la introducción del apartado, esta es la única pregunta de la sección dirigida solo a los profesores.

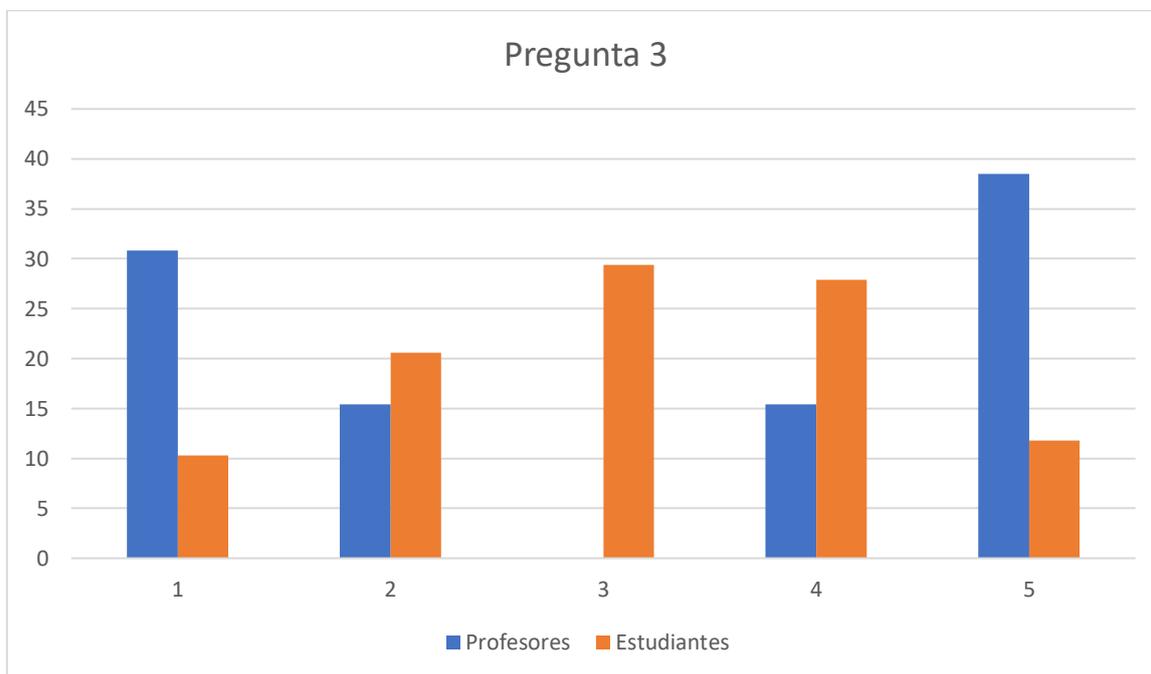
Contrariamente a cuanto afirmado en la pregunta núm. 1 el 30,8% de los profesores ha afirmado que en caso de falta de tiempo no está de acuerdo con el hecho de dejar de lado la enseñanza de la cultura con respecto a la enseñanza de la lengua.

Los demás profesores confirman la tendencia de la pregunta anterior declarando que están de acuerdo con el hecho de dar prioridad a la enseñanza de los aspectos de lengua. A este respecto, Corti en su manual explica que esta tendencia está en relación con la percepción de la necesidad de centrarse principalmente en los elementos del sistema lingüístico (2020: 209).

A este respecto, cabe recordar el artículo de Paricio en el que la autora subraya el papel del profesorado en el desarrollo de la dimensión cultural e intercultural. Antes de todo, un aspecto importante es que los/as profesores/as se convierten en verdaderos mediadores entre las dos culturas, es decir tienen que hacer captar las relaciones entre la cultura propia y las otras culturas. Además, tiene que suscitar curiosidad para la alteridad y hacer tomar conciencia del mundo a los alumnos con diferentes percepciones, pueblos y culturas. Es también importante no olvidarse de que el profesorado tiene la

responsabilidad de la adaptación tanto de materiales como de argumentos de muestra según el nivel de escolarización (2004: 10).

Pregunta núm. 3: La lengua y la cultura no pueden enseñarse de manera integrada. Hay que separarlas.



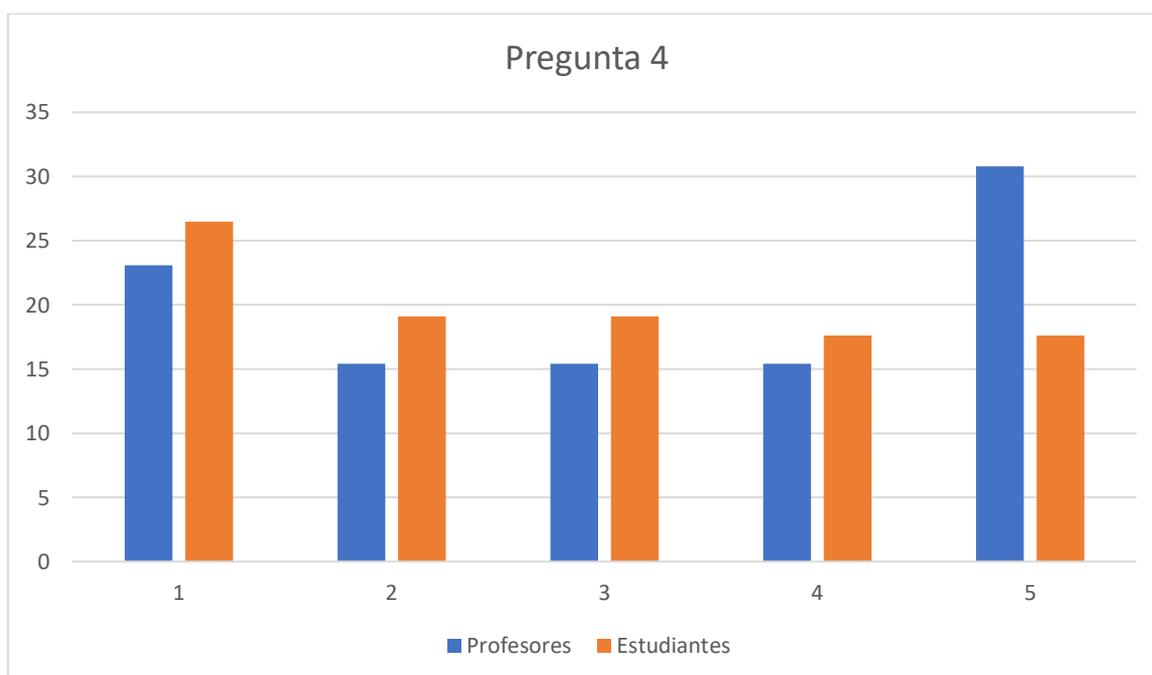
Con respecto a la cuestión de la enseñanza integrada o menos de los aspectos de la cultura y de la lengua nos encontramos frente a una tendencia bastante heterogénea.

Antes de todo, se puede observar que el 38,8% de los profesores que participaron a la investigación declararon no estar de acuerdo con la pregunta inicial, por lo tanto, confirman el hecho de que los aspectos culturales y los hechos lingüísticos se pueden enseñar de manera integrada. Para explicar este concepto, Corti brinda ejemplos de como tratar en clase elementos gramaticales a través de textos que permitan desarrollar algún tema que puede ser considerado relevante también desde el punto de vista cultural (2020: 209). En cambio, solo el 11,8% de los alumnos declara no estar de acuerdo con el hecho de separar la cultura de la lengua en el proceso de enseñanza.

Considerando la tendencia de los alumnos, es posible observar al mismo tiempo que el 10,3% de los estudiantes concuerda con la separación de estos dos elementos de la didáctica de ELE, mientras la mayor parte de los participantes afirma una posición de neutralidad sobre el asunto.

Por lo que concierne la tendencia de los profesores, es posible ver un posicionamiento en los extremos. Es decir, como se ha subrayado antes, la mayor parte no está de acuerdo con la separación de los elementos culturales y de los lingüísticos. Otro 30,8% de ellos, en cambio, concuerda con la separación de los aspectos de la cultura de los lingüísticos en el proceso de enseñanza de la lengua española. Los restantes 15,4% declaran estar respectivamente parcialmente en desacuerdo y en acuerdo.

Pregunta núm. 4: Antes de poder enseñar cultura a los estudiantes, estos deben haber adquirido un nivel suficiente de lengua.

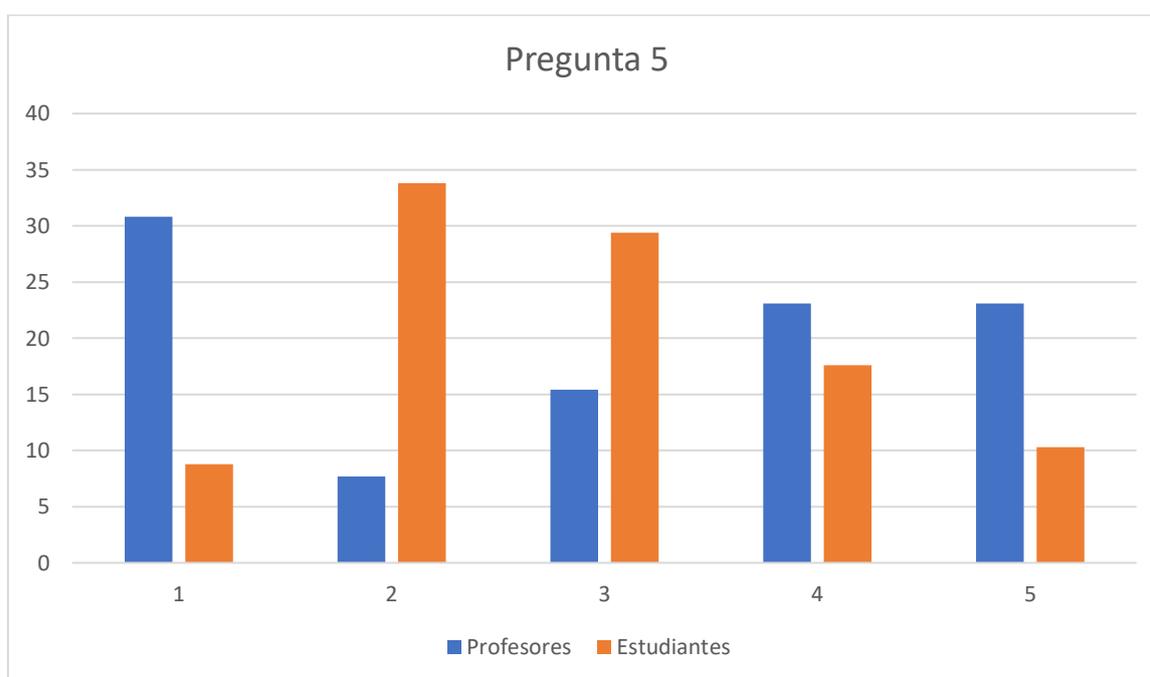


Es interesante ver un cierto nivel de homogeneidad en las respuestas. Llama la atención el hecho de que el 30,8% de los profesores no está de acuerdo con la cuestión de partida. Paralelamente el 17,6% de los estudiantes concuerda con la mayoría de los profesores. Efectivamente, como subraya Corti la integración entre lengua y cultura forma parte del paradigma comunicativo intercultural y las dificultades pueden ser relacionadas con el nivel de los estudiantes. Por esta razón se subraya el hecho que no todos los temas culturales pueden ser tratados a un nivel bajo, pero si se puede empezar con la cultura a un nivel básico (2020: 209).

Por el contrario, el 23,1% y el 26,5% respectivamente de los profesores y de los estudiantes concuerdan con el hecho de que es importante la adquisición de un nivel suficiente de lengua antes de la enseñanza de la cultura.

Los restantes participantes declaran una posición bastante neutral sobre el asunto.

Pregunta núm. 5: La enseñanza de lenguas extranjeras no debe solamente tratar las culturas extranjeras. También debe fomentar la comprensión de la propia cultura.



Esta pregunta es interesante sobre todo desde el punto de vista intercultural porque remanda a la percepción y a la empatía con el “otro” y las otras culturas.

La mayor parte de los profesores (30,8%) afirma estar de acuerdo con el hecho de que el estudio de lengua extranjeras otorga no solo el estudio culturas extranjeras sino también permite el entendimiento y una mayor conciencia sobre la propia cultura. En cambio solo el 8,8% de los estudiantes se declara en esta posición. Cabe subrayar que el 33,8% de estos últimos se posiciona en el segundo nivel confirmando la tendencia. Paralelamente solo el 7,7% de los profesores afirma estar parcialmente de acuerdo con el asunto inicial. Estos datos confirman la tendencia general que ve la comparación entre las culturas como algo importante para que los alumnos entiendan mejor las diversidades. Además, cabe acordarse de que en español hay muchas culturas diferentes y siempre aparece el aspecto intercultural entre ellas (Corti, 2020: 211).

En cambio, el 23,1% de los enseñantes declara no estar de acuerdo con la importancia de la comparación entre las culturas implicadas en el proceso de aprendizaje contra el 10,3% de los estudiantes.

El 29,4% de los estudiantes declara una posición de incertidumbre sobre el asunto y también el 15,4% de los profesores.

4.3.1.1. Consideraciones

A la luz de estas primeras respuestas, es posible afirmar que las percepciones de estudiantes y profesores con relación al asunto de la cultura en las clases de ELE es bastante heterogénea. En general es posible registrar una tendencia positiva hacia el papel de la cultura en las clases de español. Como subraya Barolo, normalmente el aprendizaje de una lengua extranjera ocurre dentro de un contexto institucional y artificial dentro del cual no se percibe una verdadera necesidad comunicativa auténtica, por esta razón es importante el papel del profesor como mediador de la cultura extranjera (2011: 28).

A pesar de que la mayor parte de los profesores sigue percibiendo la prioridad de los aspectos lingüísticos con respecto a la cultura, es interesante ver como algunos de ellos están conscientes de la posible integración entre los dos elementos clave de la clase de ELE.

Por lo que concierne los datos relacionados con los estudiantes, es posible, por un lado, decir que tienen una buena conciencia sobre la importancia de la cultura en las clases de español y, por otro lado, se percibe una general imparcialidad sobre algunos aspectos. Este último punto no sorprende si relacionado con el nivel y las edades de los participantes.

4.3.2. Análisis cuestionario estudiantes

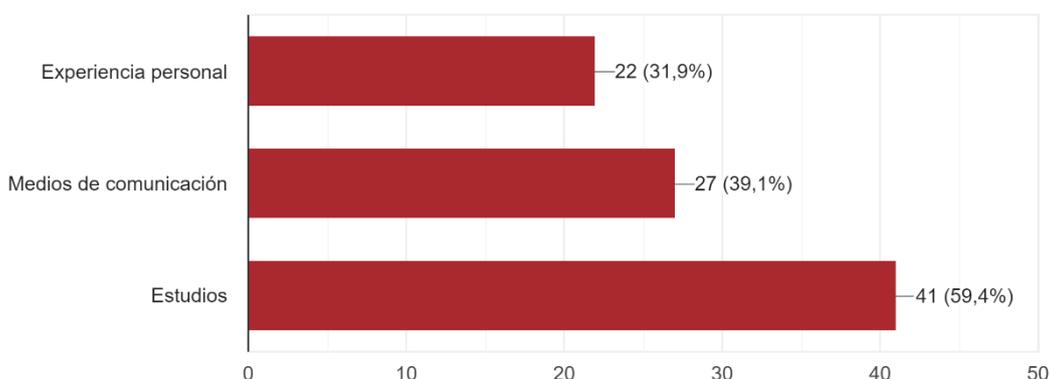
Se sigue ahora con el análisis de las respuestas al cuestionario de las secciones específicas dedicadas a los estudiantes. Como se ha mencionado brevemente en la

introducción de este capítulo, el objetivo es ver cómo los aprendientes de español perciben la cultura y la lengua misma.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, cómo el 60,3% de los estudiantes considera y tiene interés por la cultura del mundo hispanohablantes gracias a los estudios. Los demás factores relevantes son los medios de comunicación que influyen en el 38,2% de los aprendientes, seguidos por la experiencia personal que concierne al 32,4%.

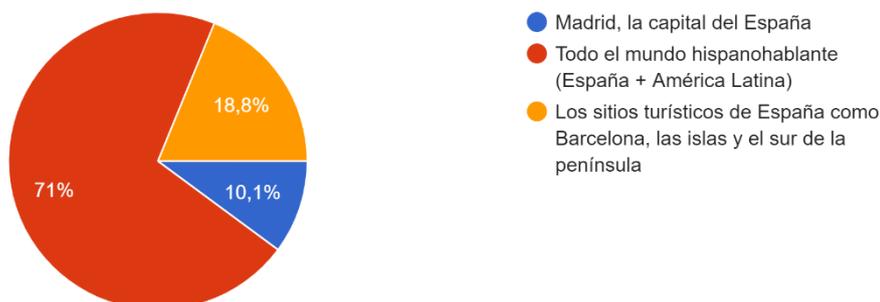
Estos números son conformes con los datos del Informe 2021 del Centro Cervantes en el que se subraya el papel importante del idioma español como lengua extranjera.

¿Qué crees que ha influido más en tu forma de considerar la cultura del mundo hispanohablante?
69 risposte



Considerando las percepciones de los aprendientes sobre los lugares relacionados con el español, es posible ver que la mayor parte de los estudiantes (70,6%) hace

¿Qué lugares asocias al español?
69 risposte



referencia a todo el mundo hispanohablante, es decir considera tanto España como América Latina.

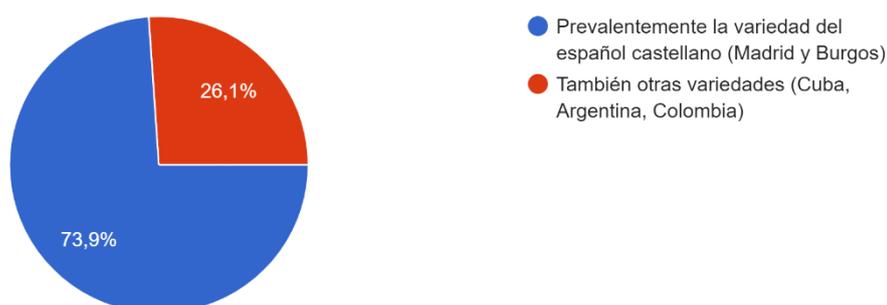
Se percibe esta totalidad del mundo hispanohablante como lugar del español en cuanto hace referencia al hecho de que el español disfruta de una estandarización monocéntrica construida sobre una realidad policéntrica. De hecho, las veintidós Academias de la Lengua Española articulan un consenso que fija la norma común para todos los hispanohablantes armonizando la unidad del idioma en cuestiones de léxico, de gramática o de ortografía⁷⁸.

Por lo que concierne a las variedades de español que se reflejan en los manuales y en las clases de español los resultados confirman la tendencia de que sobre todo en el contexto italiano aparece la variedad del español castellano. Esta cuestión es confirmada por el 73,5% de los aprendientes mientras el restante 26,5% afirma tener familiaridad también con otras variedades de español.

Considerando la muestra de los aprendientes y considerando los niveles medios, se trata de un resultado esperado. Probablemente solo los estudiantes que tienen una educación superior o que entran en contacto con profesores de determinadas variedades tienen la conciencia de esta diferencia. Cabe recordar que también algunos manuales de la escuela secundaria de primer grado tienen apartados y secciones dedicadas a las diferencias.

¿Qué variedades del español crees que se reflejan en los manuales y en las clases de español?

69 risposte



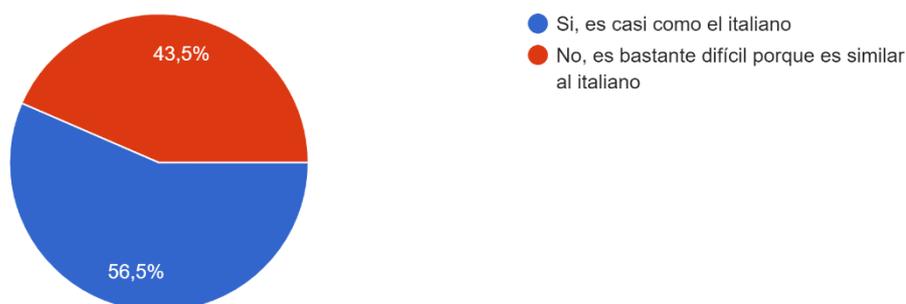
⁷⁸ Asociación de Academias de la Lengua Española, 2013. Disponible en línea: <https://www.asale.org/noticia/nueva-actualizacion-del-diccionario-de-la-real-academia-espanola-drae-en-la-red-1>

Es muy importante comprender las diferencias porque no solo la comprensión de estas últimas permite una profundización del conocimiento de ambas lenguas, sino que se entienden los rasgos que caracterizan el idioma propio de la comunidad de hablantes en las diferencias (Atzori, 2006: 1). De hecho, la autora subraya que entre los itálofonos debido precisamente a esta semejanza entre las lenguas, son numerosas las personas que, con respecto al estudio del español, no consideran necesario emprender un estudio serio para llegar a una competencia comunicativa satisfactoria.

Otra cuestión importante es la percepción de la afinidad entre la propia L1 y el español como lengua extranjera. Como se puede ver del gráfico más de la mitad de los estudiantes (55,9%) perciben el español como una lengua fácil porque similar al italiano. En cambio, el restante 44,1% percibe esta afinidad como una dificultad.

¿Piensas que el español es en general una lengua fácil?

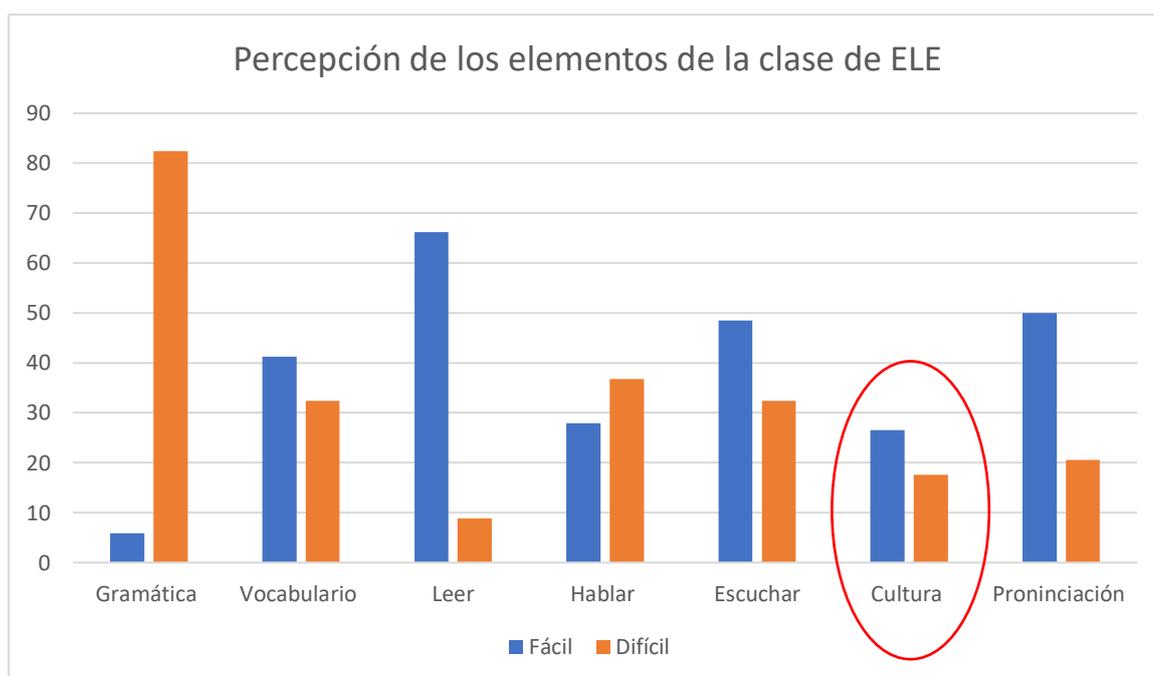
69 risposte



Se trata de un resultado esperado considerando el nivel de los aprendientes. De hecho, hay tres aspectos que hacen que el alumno en un primer momento tenga una aptitud muy positiva: la equivalencia del sistema vocálico, la correspondencia de las estructuras sintácticas y la coincidencia léxica. Por esta razón la didáctica de tipo contrastivo es una buena metodología en la enseñanza de lengua extranjeras porque, como se ha subrayado en el capítulo anterior, este recurso permite la individuación de algunas zonas de “peligro” en la afinidad de las lenguas en cuestión⁷⁹.

⁷⁹ Arbulu, M.B. (2020). *Dispensa del corso Didattica della lingua spagnola*.

Se analizan más en detalle las percepciones de los estudiantes a través de este gráfico recopilatorio. En el eje de las abscisas están los elementos valorados típicos de las clases de español, mientras en el eje de las ordenadas están las valoraciones en porcentaje. Se puede ver que la gramática es el aspecto percibido como más difícil por parte de los estudiantes. Este último es seguido por la competencia comunicativa (36,8%) y por la comprensión auditiva (32,4%). En cambio, entre los elementos percibidos como sencillos están la competencia lectora (66,2%) y la pronunciación (50%) a confirmación de la aptitud positiva en las fases iniciales del aprendizaje.



Otra cuestión relevante que se puede observar concierne a la valoración de la cultura. Lo que llama la atención es que, aunque sea considerada entre los elementos más fáciles de las clases de español resulta una competencia poco considerada por parte de los estudiantes en cuanto solo 18 y 12 estudiantes la seleccionaron respectivamente entre las competencias.

Con respecto a la cuestión de la cultura la casi totalidad de los estudiantes respondieron de manera positiva a la pregunta sobre el confronto de culturas. En otras palabras, como se puede observar del gráfico, al 76,5% de lo estudiantes le gusta que se hagan comparaciones entre las dos culturas. Consecuentemente este brinda, otra vez, a

diferentes respuestas. Ésta muestra claramente que las tradiciones, la historia y las fiestas son el tema por excelencia.

En general es posible decir que casi todas las percepciones de los elementos culturales se coinciden perfectamente con los aspectos de la competencia socio cultural según el Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas - MCER (2002: 100).

Fue interesante ver las diferentes percepciones a lo que los estudiantes asocian a la cultura porque entre las respuestas se puede observar la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa a través de la curiosidad que los mismos aprendientes demuestran hacia el “otro”. En seguida transcribo las respuestas más significativas:

- **Hablar mucho** y utilizar la lengua más posible.
- Los refranes, el **lenguaje hablado** y las comparaciones entre las diferentes culturas hispánicas.
- Las diferencias entre la lengua extranjera y la lengua madre.
- Seguramente la cosa que funciona más es viajar en el país donde se habla la lengua que estudias y **hablar mucho**: pedir informaciones, ir al restaurante, ver museos, ir al cine [...].
- Como **hablan realmente** los españoles.

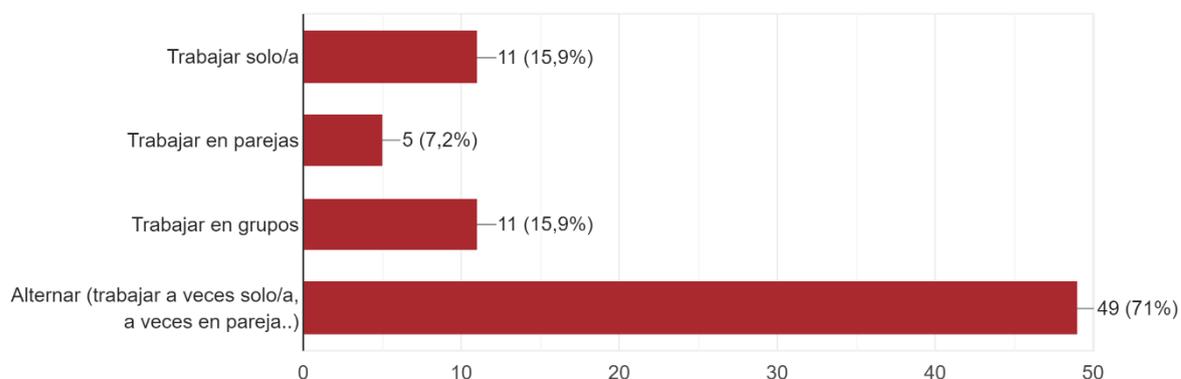
Otra cuestión que podría resultar útil para los profesores es que, como subraya Corti, las “fiestas” pueden ser consideradas como un elemento simple de explicar y de presentar a la hora de las clases ya que muy a menudo es un argumento presente en los manuales de ELE (2020: 219).

Probablemente, con relación al nivel de la mayor parte de los estudiantes, muchas respuestas no se pueden considerar en cuanto dejadas en blanco o porque han escrito explícitamente que no saben responder.

En el entorno de la clase de ELE en general los aprendientes (70,6%) prefieren alternar las modalidades de trabajo. En otras palabras, significa hacer trabajos en grupo, en pareja o solo.

En general prefieres:

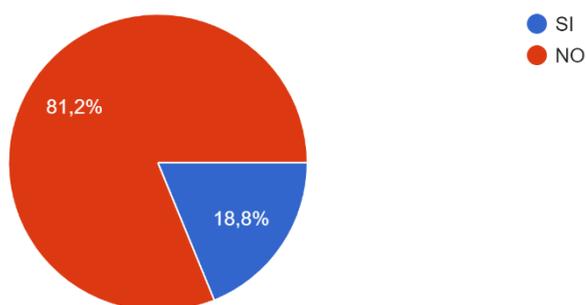
69 risposte



Además, la casi totalidad de los estudiantes (80,2%) concuerda con el hecho de que los profesores para enseñar bien no tienen que ser necesariamente nativos.

¿Piensas que en realidad solo un nativo puede enseñar perfectamente su lengua y cultura?

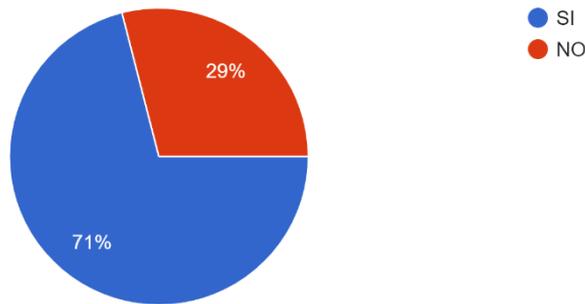
69 risposte



Se considera ahora la última sección del cuestionario sobre los comportamientos interculturales. Desde un punto de vista práctico el 71% de los aprendientes afirma tener en consideración el lenguaje corporal de las personas involucradas en el proceso de interacción. El resto de los participantes (29%) declara no considerarlo probablemente debido a la edad y a una falta de conocimiento del asunto.

¿Cuándo estás hablando con otras personas, siempre observas su lenguaje corporal?

69 risposte



A partir de las actitudes interculturales, los datos son más o menos opuestos si se considera la aptitud de pedir platos desconocidos en los restaurantes con el 29,4% de los estudiantes que afirma probar comidas nuevas contra el 70,6% que no piden platos diferentes.

4.3.2.1. Consideraciones

A manera de conclusión, es posible decir que la muestra de estudiantes es bastante consciente del papel de la cultura y de la intercultura a pesar del nivel y de la edad. Este es significativo sobre todo en algunas respuestas del último apartado:

- La cultura del país y la manera de pensar de los ciudadanos.
- Las diferencias entre la lengua extranjera y la lengua madre.
- [...] Las diferencias entre los países hispanohablantes.
- Las diferentes costumbres y diferencias entre Latinoamérica y España.

Estás son llamativas porque ponen de relieve la importancia y la conciencia de las interacciones. Además, el desarrollo de la competencia intercultural se configura gracias a la abertura mental y a la curiosidad del punto de vista del “otro” en el sentido de que se manifiesta la necesidad de intercomprensión y diálogo.

4.3.3. Análisis entrevista profesores

La última parte del análisis tiene como base el cuestionario-entrevista dirigido a los profesores. En particular, esta entrevista “digital” quiere investigar cómo los profesores, expertos de lengua española y de su enseñanza como ELE, perciben los asuntos de la cultura y de la interculturalidad en sus clases.

La primera parte del cuestionario consistió en la pregunta en común con los estudiantes a través de la cual es posible trazar una tendencia bastante heterogénea y positiva sobre la concepción de la cultura. Cabe subrayar que, según los datos y las repuestas de la muestra, algunos profesores siguen la propensión hacia una mayor importancia de la lengua.

A continuación, las preguntas y el análisis de la entrevista para entrar en el vivo de esta sección.

Pregunta núm. 1: ¿Con qué asocia usted el término cultura?

Como se ha subrayado en los capítulos anteriores la enseñanza de la cultura ha ocupado tradicionalmente un lugar secundario en el aula de LE o L2, y por lo general ha sido muy a menudo relacionado con el conocimiento de aspectos culturales específicos como obras de arte, textos literarios o festividades típicas. Lacorte y Torres sostienen que es importante que los profesionales de la enseñanza de L2 se familiaricen con las diferentes definiciones y metáforas asociadas con el con el sentido de cultura (2021: 47). Además, la cultura tiene una función hermenéutica y es fuente de significado para los hombres, por lo tanto, se considera también como una herramienta de diferenciación y pertenencia a una comunidad⁸⁰. Cabe recordar que según el MCER la cultura es un elemento central en el aprendizaje de una lengua porque directamente asociada al contexto comunicativo y consecuentemente determina su manera de uso (Corti, 2020: 29). A este respecto, en el Diccionario de términos clave de ELE se pueden encontrar en síntesis las siete áreas del MCER objeto del conocimiento sociocultural:

⁸⁰ Coonan, C, Bier, A., y Ballarin, E. (*La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, 2018: 157)

vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones personales, valores – creencias – actitudes, lenguaje corporal, convenciones sociales y comportamiento ritual.

Tomando en consideración las respuestas de los profesores, es posible ver que hay una concepción bastante generalizadora del sentido. Probablemente es debido al hecho de que cada manual de cada asignatura propone su propia definición y por esta razón, como se explicaba al principio es difícil encontrar una respuesta unívoca:

- [...] **Todas** las expresiones artísticas o no, propias de un grupo de personas viviendo en un mismo lugar durante mucho tiempo.
- [...] **Historia, usos, costumbres y tradiciones** de un país.
- Un **conjunto de conocimientos, modos de vida, comportamientos** que caracterizan un grupo social /una sociedad.
- **Todos** los aspectos de vida de un país y de su pueblo.

Llaman la atención dos aspectos el primero es el papel de la interacción que subyace al sentido de cultura mismo, y el segundo es que un participante ha asociado la cultura directamente a la lengua:

- **Lengua.**

Esta última respuesta remarca la estrecha relación entre lengua y cultura como dos entidades indisolubles, como sostiene la interculturalidad (Corti, 2020: 26).

Pregunta núm. 2: ¿Qué significa competencia intercultural para usted?

Antes de ver en detalle las respuestas, propongo la definición de competencia intercultural según el Diccionario de términos clave de ELE:

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad⁸¹.

⁸¹ Diccionario términos clave de ELE:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

En general, considero las respuestas a esta pregunta muy positivas porque considerando el hecho de que no es fácil encontrar una definición universal, todos los profesores han puesto de relieve el aspecto comunicativo, la interacción y la empatía. Las respuestas permiten observar que la muestra de profesores es consciente y tiene competencias sobre el asunto.

A continuación transcribo algunas respuestas significativas, pongo en negrita las palabras claves:

- Capacidad de **comprender, comunicar de manera eficaz** y saber **relacionarse** en armonía con/entre culturas distintas.
- Es la habilidad de **comunicarse** con otras personas de **diferentes culturas**.
- **Empatía** ante la diversidad cultural.
- **Actuar de manera adecuada** según el lugar, el momento, las personas y la situación.

A través de la herramienta de la “nube de palabras”, pongo de relieve estas palabras clave para aclarar cuáles son los elementos de la competencia intercultural que se perciben mejor. Efectivamente es posible observar que el factor de la comunicación es esencial en esta competencia.



Imagen 12: Percepción competencia intercultural – elaboración a través de <https://www.jasondavies.com/wordcloud/>

Pregunta núm. 3: ¿Qué rol tiene para usted la cultura y el desarrollo de competencias interculturales en sus clases en relación a la enseñanza de los aspectos lingüísticos del idioma español?

- La lengua es el espejo de la cultura de un pueblo, por eso no es posible enseñar un idioma sin enseñar sus usos y costumbres.
- Van de la mano porque es importante el lugar donde se enseña el E/LE [...].
- La cultura y la lengua se enseñan de manera integrada porque la lengua refleja la cultura.
- Desde que he empezado mi profesión de docente intento enseñar español en un contexto comunicativo en el que la lengua se encuentre integrada en la cultura actual de España.

Creo que las respuestas referidas son ejemplos concretos de cuanto afirmado en los capítulos anteriores sobre la estrecha relación entre lengua y cultura en un entorno de interculturalidad. Como explica Paricio Tato en su artículo, la lengua no solo forma parte de la cultura; es ampliamente reconocido que la lengua es también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias (2004: 4).

Como confirmación de los resultados de la pregunta en común (sobre la relación entre lengua y cultura en la clase de ELE), hay un/una profesor/a de la muestra que declara:

- Tiene un rol importante, pero hago más énfasis en los aspectos lingüísticos.

Pregunta núm. 4: ¿Qué aspectos de la cultura considera que son relevantes en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera?

A diferencia de las percepciones de los alumnos, los profesores tienen ideas diferentes sobre los aspectos culturales que son relevantes en el contexto de enseñanza del español como lengua extranjera. A continuación las áreas temáticas más relevantes de los aspectos de la cultura según la muestra de profesores tenemos:

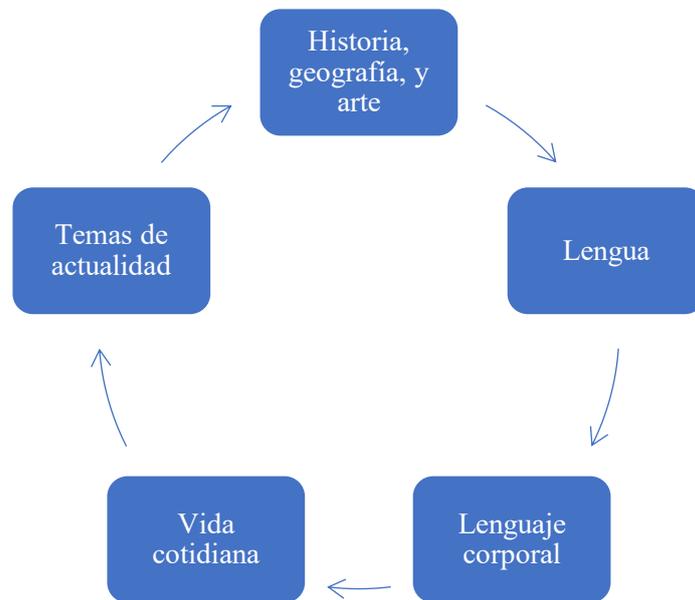


Imagen 13: Áreas temáticas de los aspectos culturales más relevantes para los profesores

Además, llama la atención esta respuesta:

- Depende de las necesidades concretas de los alumnos

En clave de interculturalidad y de didáctica inclusiva es muy interesante porque subraya la importancia de hacer programas y lecciones “a medida” según el nivel y las necesidades de los aprendientes.

Pregunta núm. 5: ¿Qué aspectos culturales cree que se pueden enseñar a través de los manuales? ¿Cuáles no?

En general la muestra de profesores concuerda sobre el hecho de que los manuales se pueden emplear de manera parcial para la enseñanza de la cultura en la clase de ELE.

- Los manuales son solamente puntos de partida: no hace falta utilizar un manual para enseñar la cultura.
- Todo depende de la mediación pedagógica del manual.
- [...] no se pueden enseñar a través de los manuales la manera de vivir y los hábitos.
- [...] El contexto social en cambio necesita abordarse o bien profundizarse a través de otros medios (la red, sobre todo).

Además, a partir de estas respuestas sobresale la necesidad de poner en práctica las competencias para que los alumnos las adquieran. Por ejemplo, un/a profesor/a afirma:

- Se puede enseñarlos todos desde una perspectiva teórica, lo difícil es transformarlos en competencias, para eso se necesita **vivirlos en directo**. Las competencias no se pueden enseñar, se aprenden viviendo.

Este último punto merece una breve digresión a manera de reflexión sobre los aspectos más prácticos de la competencia intercultural.

4.3.3.1. El aprendizaje en cooperación y otros recursos para poner en práctica la competencia intercultural

Como subraya Milani, para poner en práctica las competencias interculturales hay que promover la enseñanza y el papel de las escuelas. De hecho, el objetivo es la promoción de herramientas para que los aprendientes puedan emplearlos en contextos diferentes y según las diferentes necesidades. Se trata de actividades educativas que favorecen la adquisición de competencias interpersonales, culturales, y sociales (2017: 76). En concreto la autora propone el modelo del “*Cooperative learning*” (Aprendizaje en cooperación) en cuanto la competencia intercultural es un constructo compuesto y que se puede reconocer solo en situaciones reales. Milani explica que esta metodología se basa sobre la compartición, el intercambio y la confrontación que son todos elementos muy importantes en la dimensión social. De hecho, el aprendizaje en cooperación influye sobre las relaciones sociales del grupo clase y en el proceso de aprendizaje. Siguen los cinco elementos que definen el aprendizaje en cooperación con respecto a un trabajo grupal (Milani, 2017: 79-81):

- la interdependencia positiva que significa que el aprendiente puede conseguir el objetivo solo si está la contribución de todos los miembros;
- la interacción promocional “cara a cara” que se puede definir como el estímulo y la colaboración de los miembros del grupo;
- el trabajo en grupos pequeños (máximo 5 aprendientes);

- verifica y evaluación individual y grupal;
- la enseñanza directa de las habilidades sociales⁸².

Con respecto al aprendizaje en cooperación, los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas han investigado la relación existente entre las actividades cooperativas y las modificaciones en la variable afectiva del proceso de aprendizaje. De hecho, se pueden observar los siguientes efectos: disminuye la ansiedad del aprendiente, paralelamente aumenta la motivación, mejora la autoimagen del estudiante y se desarrollan en el aprendiente actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua extranjera⁸³.

Otro recurso para el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de LE es el “*Peer Tutoring*”, que es una estrategia didáctica, que como el aprendizaje en cooperación disfruta el trabajo en grupos pequeños y parejas para el desarrollo cognitivo y socio relacional. En concreto se basa en el aprendizaje mutuo entre pares. Es decir, los aprendientes, sin ser enseñantes profesionales pueden ser funcionales para el desarrollo de las competencias y conocimientos a través de un lenguaje y de una relación diferente (Milani, 2017: 88).

A continuación, el análisis de las última dos preguntas de la entrevista cuestionario de los profesores relativas al idioma español.

Pregunta núm. 6: ¿Qué variedad del español conoce? ¿Cree que representan un aspecto de la cultura hispanohablante? ¿Considera que son fenómenos independientes?

Desde las respuestas se percibe claramente que hay conciencia de la situación pluricéntrica del español y que todas sus variedades son parte integrante y fundamental

⁸² Con habilidades sociales se entienden todas las habilidades de tipo sociocognitivo y de autocontrol emotivo que sirven en la interacción con los demás (Milani, 2017: 81).

⁸³ Diccionario de términos clave en ELE:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm

de la cultura hispanohablante. Además, como punto de partida hay que considerar el español como una lengua natural que es esencialmente variable y que presenta una multiplicidad de manifestaciones geolectales y sociolectales (Moreno Fernández, 2021: 10).

Como subraya Moreno Fernández, la enseñanza debe tener en cuenta la diversidad del español, sobre todo en los niveles superiores de aprendizaje (cito a través de Corti, 2020: 111). A continuación algunas respuestas relevantes:

- El idioma es único y no existe una variante hispanohablante mejor que otra. Hay que dejarlo claro a los alumnos y destacar semejanzas y diferencias.
- [...] cada variedad presenta aspectos culturales especiales y cada cultura aporta marcadas diferencias al idioma.

En definitiva, como afirma Moreno Fernández, la labor del profesor de español también es “conocer y explicar con claridad hasta que punto llega la diversidad y la unidad de la lengua, así como qué significado social y lingüístico tienen sus nombres” (2021: 20).

Desde las respuestas se destaca también el factor geográfico. Es decir, como nos encontramos en Europa, la tendencia de basarse y conocer sobre todo la variedad castellana de España es confirmada por parte de algunos profesores de la muestra:

- Soy de origen latinoamericano, pero cursé mi carrera de estudios entre Italia y España. En mis clases enseñé principalmente cultura y lengua castellana.

Pregunta núm. 7: ¿Qué cree que ha influido más en su forma de considerar el mundo hispanohablante? ¿Experiencia personal, medios de comunicación o estudios?

Por último, la casi totalidad de la muestra de profesores de ELE afirma que la experiencia personal ha influido mucho en la forma de considerar el mundo hispanohablante.

Por lo tanto, la dimensión emocional es una componente esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras y tal vez, el filtro afectivo se convierte en el factor

más significativo en el proceso de aprendizaje. Es decir, para la mayor parte de estudiantes de lenguas extranjeras la actitud hacia la LE, la relación con el profesor y con los compañeros y la motivación pueden influir en el éxito o menos del proceso de adquisición de una lengua extranjera (Balboni, 2015: 44). A continuación, algunas respuestas recopilatorias:

- Estudios y experiencia personal.
- Experiencia personal y mucha curiosidad.
- Experiencias personales y lectura [...].

Además, casi todos los profesores han mencionado el trabajo y las respectivas experiencias laborales como factores determinantes en la consideración del mundo hispanohablante.

Conclusiones

A través de mi trabajo final me he dado cuenta de que la cuestión de la interculturalidad es más amplia y heterogénea de lo que pensaba. Mi tesis no es simplemente un estudio sobre la didáctica lingüística intercultural en las clases de lengua extranjeras, sino que, a través de la investigación, aunque no generalizadora, se pone el foco en las percepciones tanto de los docentes como de los estudiantes sobre la cuestión. De hecho, en el ámbito de la didáctica de lenguas existen pocos estudios disponibles sobre la enseñanza del español como lengua extranjera con relación a la interculturalidad. Efectivamente, Corti afirma que la mayor parte de la investigación sobre las lenguas extranjeras se realiza en el ámbito del inglés como LE o L2 (2020: 194).

El presente trabajo tuvo dos objetivos principales. Por un lado, el análisis de la didáctica lingüística intercultural, como metodología privilegiada, en particular a través del estudio del español como lengua extranjera. Por el otro, la creación de un cuestionario dirigido a profesores y aprendientes para ver las percepciones y conceptualizaciones concretas de los protagonistas de las escuelas sobre el sentido de la interculturalidad.

Por lo que concierne al primer objetivo, gracias a los libros y a los ensayos leídos, desde principio he entendido que la didáctica de lenguas es por su naturaleza misma intercultural. La educación lingüística de este género en la glotodidáctica constituye una ocasión para la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades útiles para la comprensión de una pluralidad de lenguas y culturas. La didáctica de lenguas trata del aprendizaje intercultural por dos razones: primero, presupone el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como una finalidad educativa; y segundo, favorece la adquisición de la lengua y gracias a esta última la competencia comunicativa intercultural se muestra y se desarrolla (2018: 416). Cabe considerar que normalmente el aprendizaje de una LE se desarrolla dentro de un contexto institucional y artificial. Por este motivo es posible afirmar que la clase de lengua extranjera es sin duda el lugar privilegiado en el que las culturas de los estudiantes y la de la que aprenden se

encuentran. Es importante subrayar que el docente tiene el papel de mediador entre las culturas afectadas en el proceso de aprendizaje. Como confirmación de esto, más de la mitad de la muestra de los aprendices que participaron a la investigación afirmó que nunca ha estado en España o Hispanoamérica.

Con respecto a la clase de ELE, no hay dudas sobre el hecho de que el aprendizaje de una lengua significa al mismo tiempo incorporar otra cultura. Hay que ser conscientes de que lengua y cultura están asociada de manera intrínseca, hasta el punto de que la falta de conocimiento cultural puede perjudicar el conocimiento lingüístico (Fairas y Rodrigues, 2015: 10). Considerando los datos del cuestionario relativos a las preguntas sobre la relación entre la componente lingüística y cultural en las clases de ELE (según la perspectiva de los profesores), no sorprende que no haya una visión unívoca. De hecho, la mayor parte de los profesores de la muestra declararon la misma importancia entre los dos componentes, aunque, según los datos, en la práctica más del 30% de los profesores afirma que se deja la enseñanza de la cultura en favor de la enseñanza de los contenidos lingüísticos. En cambio, para los alumnos es importante el componente cultural en la clase de ELE.

Otro punto central que he notado es la naturaleza de la lengua española. Como subraya Moreno Fernández el punto de partida es que la lengua española, como lengua natural es en principio variable y presenta naturalmente variedades geolectales y sociolectales diferentes (2021: 10). Es decir, el español disfruta de una estandarización monocéntrica construida sobre una realidad pluricéntrica. Admitiendo todas las características físicas de la lengua junto a la información geolectal o dialectal, y dado que la didáctica de lenguas es por definición interdisciplinar, se podría definir al español como un idioma intercultural por su naturaleza misma. Por lo tanto, unidad y diversidad se pueden considerar como las dos caras de la lengua que lo hace un idioma único. Además, vale la pena subrayar que la comprensión recíproca a través de una misma lengua, aunque considerando algunas variedades, puede ser reconducida a la intención de interculturalidad. De hecho, esta no tiene como objetivo la fusión de diferentes identidades en una única, sino que desea enriquecerlas y reforzarlas de manera creativa y comprensiva sin olvidarse del respecto a la singularidad de cada una.

La idea del español e italiano como lenguas afines cede el paso al análisis contrastivo en clave intercultural en las clases de ELE. Es muy fructuoso en las clases de lenguas afines porque se trata de una herramienta que ayuda al alumno a una reflexión metalingüística. Es decir, que, el análisis contrastivo favorece la identificación de ciertos problemas de comunicación que se pueden encontrar en los malentendidos culturales y pragmáticos.

El segundo objetivo que vio la creación y el análisis del cuestionario puso de relieve las diferentes percepciones de los aprendientes. A través del análisis del apartado comparativo, es posible afirmar que la visión de los profesores y de los estudiantes sobre el papel de la cultura en la clase de ELE es bastante heterogénea y en general se registra una tendencia positiva. A pesar de que la mayor parte de los profesores sigue percibiendo los aspectos lingüísticos como la prioridad en las clases de lengua, el 38,8% afirma que es posible la integración de estos con los culturales. Paralelamente, los estudiantes tienen una buena conciencia sobre la importancia de las componentes culturales en la clase de ELE y de la interculturalidad.

Por lo que concierne a las respuestas de los alumnos en diversas ocasiones fueron neutrales, sobre todo si están relacionadas con los niveles y las edades, como me esperaba. Otra observación importante que se puede detectar de los datos es que casi todas las percepciones de los elementos culturales coinciden perfectamente con los aspectos socioculturales propuestos por el MCER.

Tomando en consideración las respuestas de los profesores, lo que ha llamado la atención es la discrepancia entre la concepción del concepto de cultura y de competencia intercultural. De hecho, sorprendentemente se registró una mayor claridad y aptitud en relación con el concepto de competencia intercultural. Por el contrario, el concepto de cultura quedó menos claro, probablemente debido a su versatilidad y a la presencia de numerosas definiciones y concepciones que tienen diferentes matices según el ámbito. El factor de la comunicación y de las interacciones entre los protagonistas de la escuela se percibe como una necesidad esencial. Ha sido interesante entender que para la muestra de profesores los manuales se pueden emplear de manera parcial en la enseñanza de la cultura en la clase de ELE, revalidando el hecho de que es importante

desarrollar de manera activa y práctica las competencias interculturales. Por último, por lo que concierne a la variedad de español en las aulas, según los datos de la muestra de profesores, el factor geográfico es significativo. De hecho, la variedad castellana sigue siendo la más empleada.

Por último, es posible afirmar que la ecuación entre lengua y cultura es indudable, sobre todo si se considera la enseñanza y en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En la práctica de la didáctica de ELE, se percibe la necesidad de herramientas y modelos que permitan un aprendizaje interactivo, teniendo en cuenta que la tendencia de dejar de lado la cultura con respecto a la lengua sigue siendo bastante común. Paralelamente, es posible confirmar el hecho de que las competencias interculturales tienen un papel significativo y adquieren un valor añadido, sobre todo, si desarrolladas en la clase de lengua extranjera. Por último, gracias a una escucha activa y a un verdadero diálogo creo que las clases de ELE pueden ser consideradas el lugar privilegiado para el desarrollo de las competencias interculturales, fundamentales en la vida de todos los días.

En definitiva, mi tesis me ha permitido acercarme tanto al mundo de las escuelas, a través del estudio de lenguas extranjeras, como al ámbito de la interculturalidad que sigue estando en continuo desarrollo, sobre todo en la enseñanza. Al mismo tiempo, este estudio me ha hecho volver a la escuela con la imaginación descubriendo un mundo cada vez más intercultural y lleno de colores y matices.

Apéndice

Inserto los cuestionarios y las respectivas respuestas integrales.

Cuestionario para los aprendientes:

Participa en la investigación
Querido/a participante,
¡gracias por tu ayuda!

El cuestionario tiene como meta la exploración de los conocimientos, las creencias y las actitudes de los estudiantes de ELE en los ámbitos de la CULTURA y de la INTERCULTURALIDAD.

El cuestionario es completamente anónimo, sirve para mi trabajo de tesis.

Te agradezco mucho, Martina

*Campo obligatorio

1. Antes de empezar algunas informaciones técnicas. Selecciona tu nivel de español, grupo de edad y tu sexo. *

Nivel de español

Contrassegna solo un ovale.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

2. Antes de empezar algunas informaciones técnicas. Selecciona tu nivel de español, grupo de edad y tu sexo. *

Grupo de edad

Contrassegna solo un ovale.

- Entre 11 y 14
- Entre 14 y 20
- 20+

3. Antes de empezar algunas informaciones técnicas. Selecciona tu nivel de español, grupo de edad y tu sexo.

Sexo

Contrassegna solo un ovale.

- Mujer
- Hombre

Brinda un valor en una escala de cinco puntos que va desde el “estoy completamente de acuerdo” (1) a “no estoy para Valora las nada de acuerdo” (5). Otras: “parcialmente de acuerdo” (2), siguientes “indeciso/a” (3), “parcialmente en desacuerdo” (4).

4. En la clase de lengua extranjera la enseñanza de la cultura es tan importante * como la lengua

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

5. Lengua y cultura no pueden enseñarse de una manera integrada. Hay que * separarlas.

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

6. Antes de poder enseñar cultura a los estudiantes, estos deben haber adquirido un nivel suficiente de lengua.

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

7. La enseñanza de lenguas extranjeras no debe solamente tratar de las culturas * extranjeras. También debe fomentar la comprensión de la propia cultura.

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Elige la opción que te parece más apropiada y coherente con tus ideas y comportamientos sobre el español y la clase de español. Puedes cruzar más de una opción.

En la
clase de
español...

8. ¿Qué crees que ha influido más en tu forma de considerar la cultura del mundo * hispanohablante?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Experiencia personal
- Medios de comunicación
- Estudios

9. ¿Qué lugares asocias al español? *

- Madrid, la capital del España
- Todo el mundo hispanohablante (España + América Latina)
- Los sitios turísticos de España como Barcelona, las islas y el sur de la península

10. ¿Qué variedades del español crees que se reflejan en los manuales y en las clases de español?

Contrassegna solo un ovale.

- Prevalentemente la variedad del español castellano (Madrid y Burgos)
- También otras variedades (Cuba, Argentina, Colombia)

11. En general prefieres: *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Trabajar solo/a
- Trabajar en parejas
- Trabajar en grupos
- Alternar (trabajar a veces solo/a, a veces en pareja..)

12. Si no entiendes algo en clase o no estás de acuerdo con el profesor/a, ¿qué * haces?

Contrassegna solo un ovale.

- Nada, me callo
- Pregunto y comento
- Hablo con otros/as compañero/as pero no con el profesor/a

Elige la opción que te parece más apropiada y coherente con tus ideas y comportamientos sobre el español y la clase de español. Puedes cruzar más de una opción.

El español
y los
españoles

13. ¿Piensas que el español es en general una lengua fácil? *

Contrassegna solo un ovale.

- Si, es casi como el italiano
 No, es bastante difícil porque es similar al italiano

14. ¿Qué es lo más fácil en el español? (puedes elegir hasta 3 opciones) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- La gramática
 El vocabulario
 Leer
 Hablar
 Escuchar
 La cultura
La pronunciación

15. ¿Qué es lo más difícil en el español? (puedes elegir hasta 3 opciones) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- La gramática
 El vocabulario
 Leer
 Hablar
 Escuchar
 La cultura
La pronunciación

Contesta a las siguientes preguntas con SI o NO

sì es necesario amplia tu respuesta.

16. ¿Has estado alguna vez a España o Hispanoamérica? *

Contrassegna solo un ovale.

- SI
 NO

17. ¿Cuál ha sido el periodo más largo que has estado allí?

18. ¿Ves programas de TV o lees periódicos españoles? *

Contrassegna solo un ovale.

- SI
 NO

19. ¿Piensas que en realidad solo un nativo puede enseñar perfectamente su lengua y cultura? *

Contrassegna solo un ovale.

- SI
 NO

20. ¿Te gusta que se compare la cultura italiana con la cultura española? *

Contrassegna solo un ovale.

- SI
 NO

21. ¿Cuándo estás hablando con otras personas, siempre observas su lenguaje corporal? *

Contrassegna solo un ovale.

SI

NO

22. ¿En los restaurantes pides muy a menudo platos con ingredientes que no conoces? *

Contrassegna solo un ovale.

SI

NO

Por último, contesta a la siguiente pregunta:

23. ¿Qué aspectos de la cultura consideras que son relevantes en el contexto del * aprendizaje de lenguas extranjeras?

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

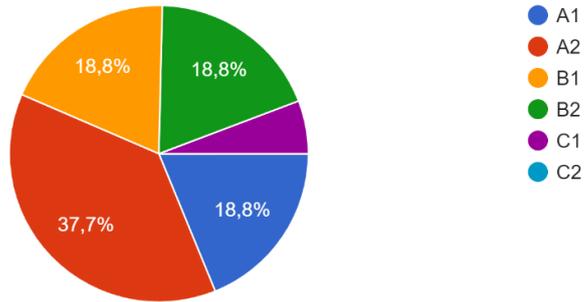
Google Moduli

Recopilación de las respuesta de los estudiantes:

Primer apartado

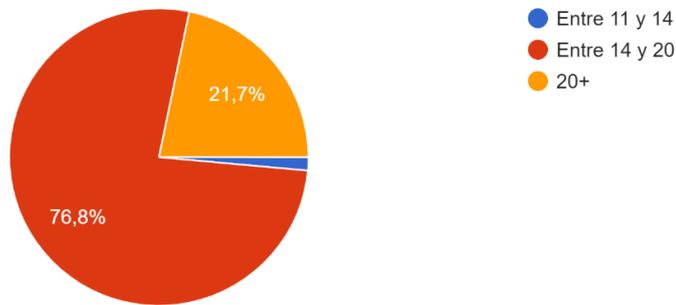
Antes de empezar algunas informaciones técnicas. Selecciona tu nivel de español, grupo de edad y tu sexo.

69 risposte



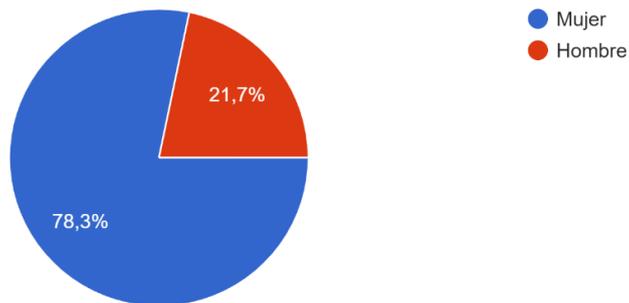
Antes de empezar algunas informaciones técnicas. Selecciona tu nivel de español, grupo de edad y tu sexo.

69 risposte



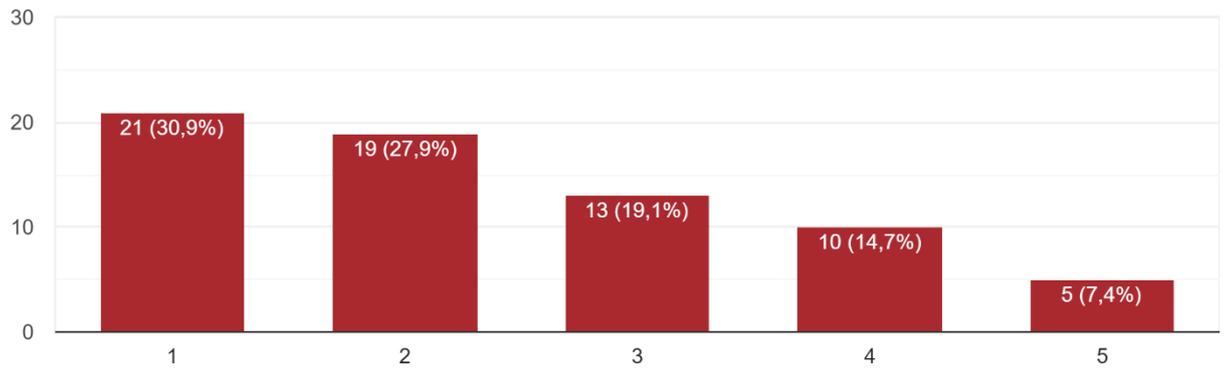
Antes de empezar algunas informaciones técnicas. Selecciona tu nivel de español, grupo de edad y tu sexo.

69 risposte



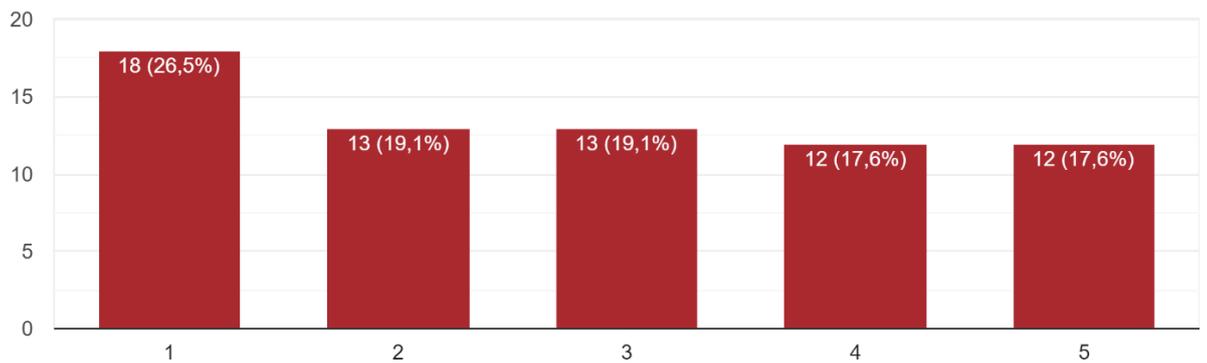
Segundo apartado: valora las siguientes afirmaciones sobre la cultura y la interculturalidad

En la clase de lengua extranjera la enseñanza de la cultura es tan importante como la lengua
68 risposte



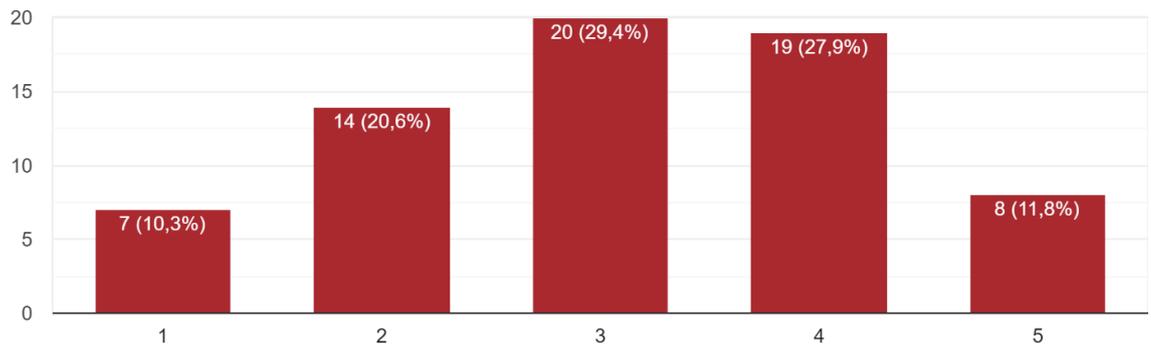
Antes de poder enseñar cultura a los estudiantes, estos deben haber adquirido un nivel suficiente de lengua.

68 risposte



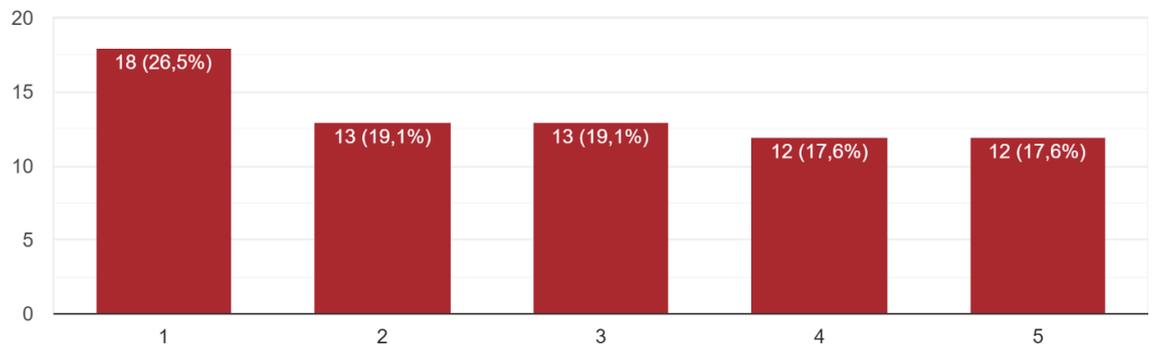
Lengua y cultura no pueden enseñarse de una manera integrada. Hay que separarlas.

68 risposte



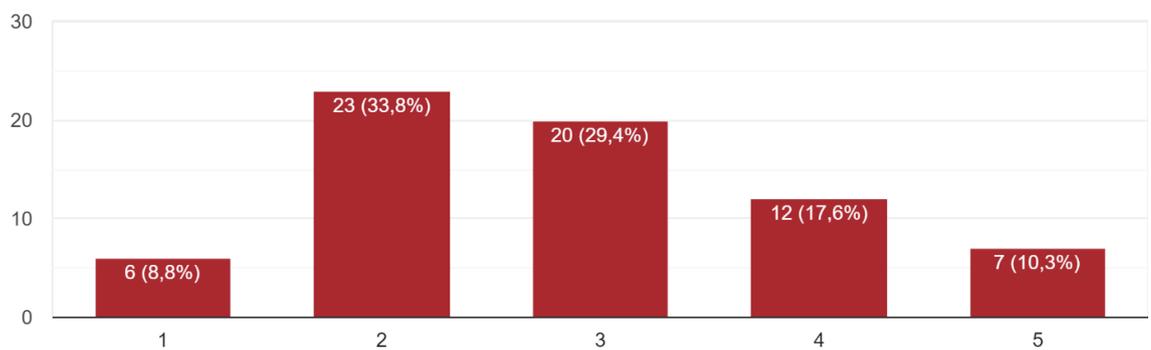
Antes de poder enseñar cultura a los estudiantes, estos deben haber adquirido un nivel suficiente de lengua.

68 risposte



La enseñanza de lenguas extranjeras no debe solamente tratar de las culturas extranjeras. También debe fomentar la comprensión de la propia cultura.

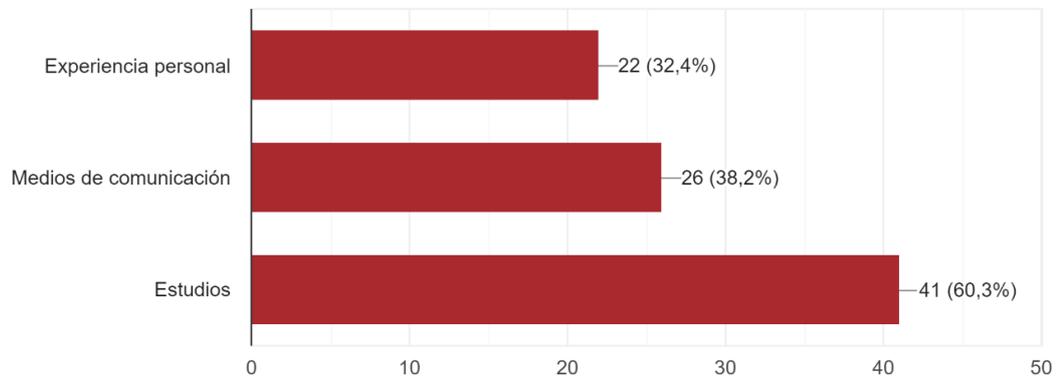
68 risposte



Tercer apartado: elige la opción que te parece más apropiada y coherente con tus ideas y comportamientos sobre el español y la clase de español. Puedes cruzar más de una opción.

¿Qué crees que ha influido más en tu forma de considerar la cultura del mundo hispanohablante?

68 risposte



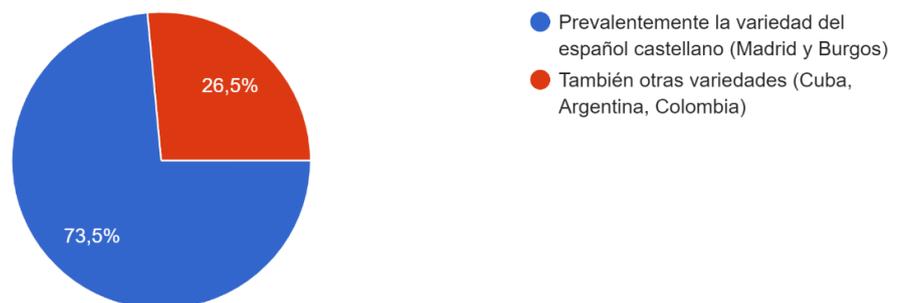
¿Qué lugares asocias al español?

68 risposte



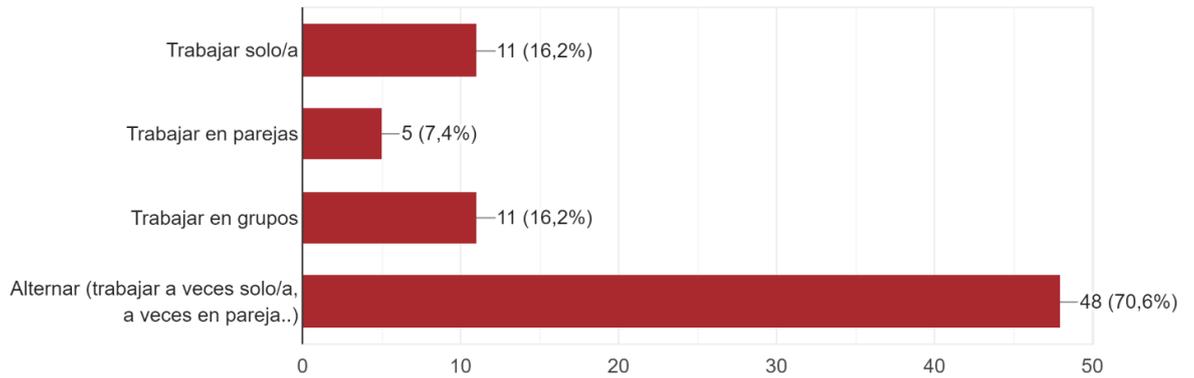
¿Qué variedades del español crees que se reflejan en los manuales y en las clases de español?

68 risposte



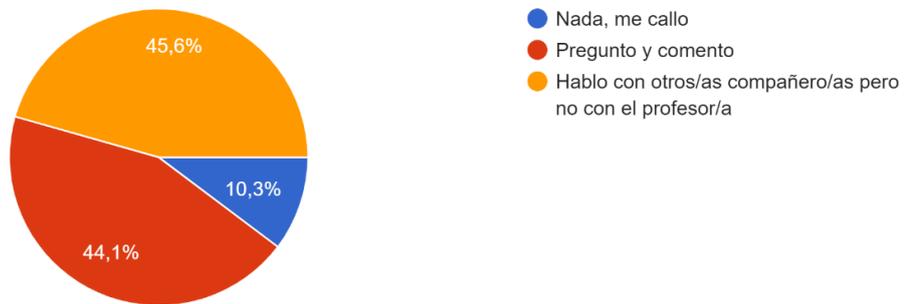
En general prefieres:

68 risposte



Si no entiendes algo en clase o no estás de acuerdo con el profesor/a, ¿qué haces?

68 risposte



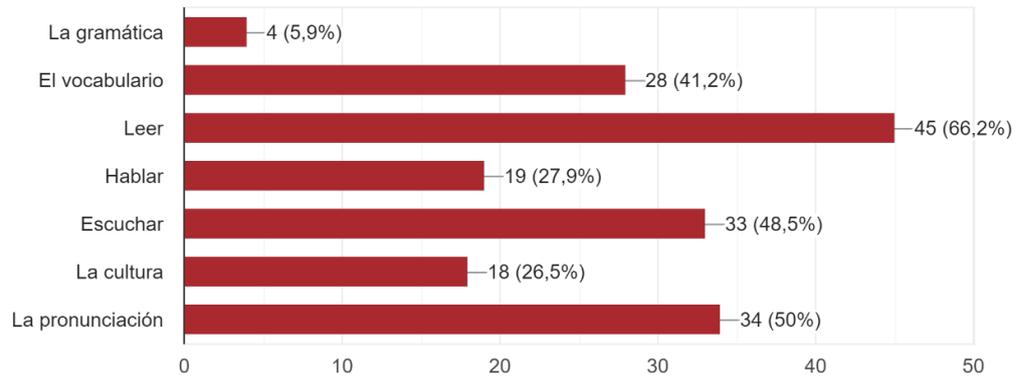
¿Piensas que el español es en general una lengua fácil?

68 risposte



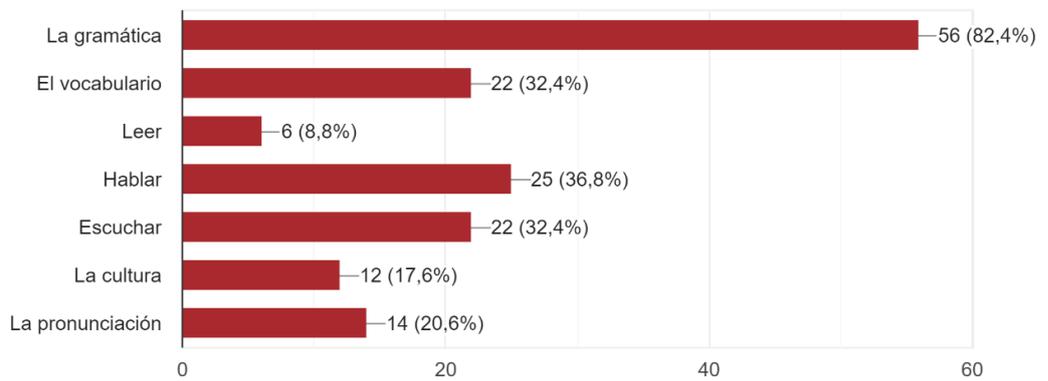
¿Qué es lo más fácil en el español? (puedes elegir hasta 3 opciones)

68 risposte



¿Qué es lo más difícil en el español? (puedes elegir hasta 3 opciones)

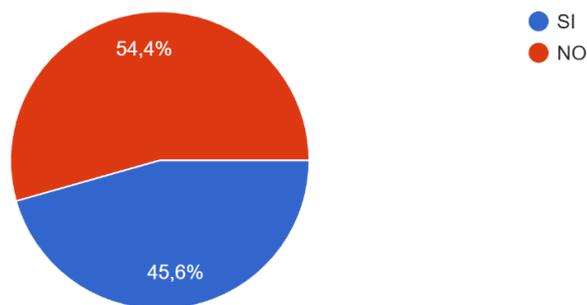
68 risposte



Cuarto apartado: contesta a las siguientes preguntas con SI o NO

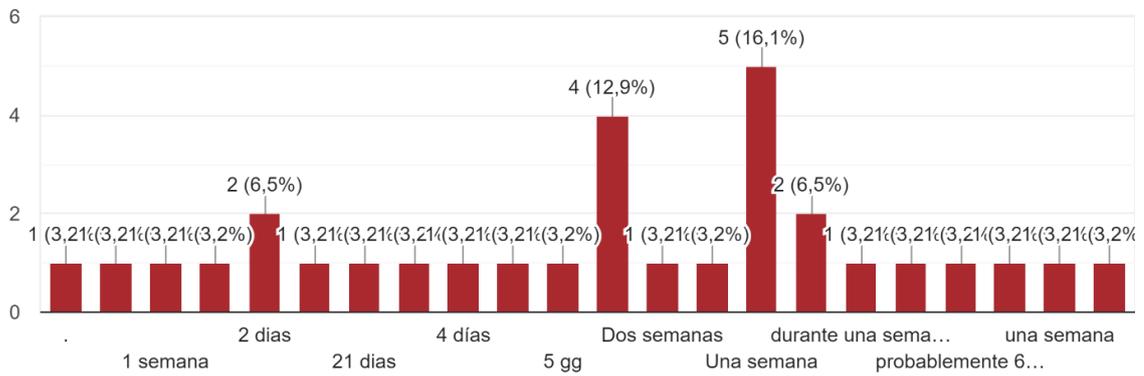
¿Has estado alguna vez a España o Hispanoamérica

68 risposte



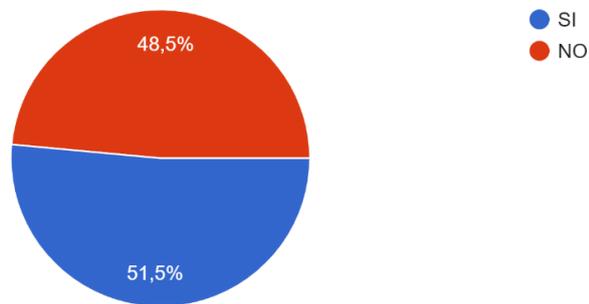
¿Cuál ha sido el periodo más largo que has estado allí?

31 risposte



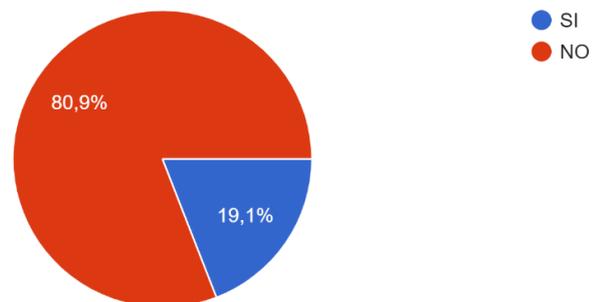
¿Ves programas de TV o lees periódicos españoles?

68 risposte

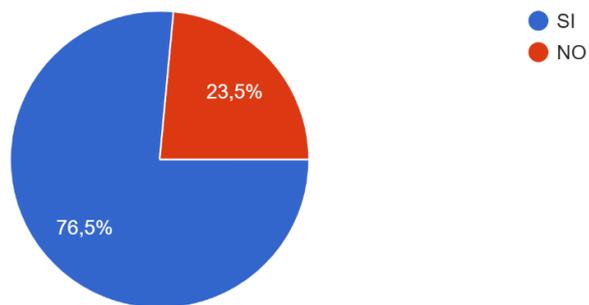


¿Piensas que en realidad solo un nativo puede enseñar perfectamente su lengua y cultura?

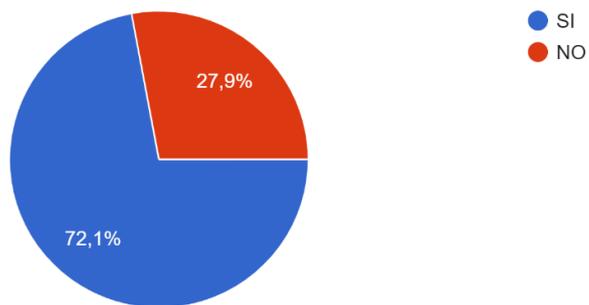
68 risposte



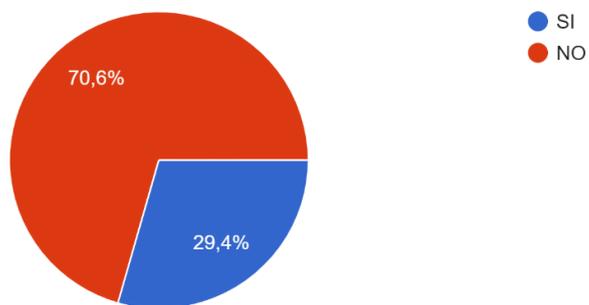
¿Te gusta que se compare le cultura italiana con la cultura española?
68 risposte



¿Cuándo estás hablando con otras personas, siempre observas su lenguaje corporal?
68 risposte



¿En los restaurantes pides muy a menudo platos con ingredientes que no conoces?
68 risposte



Quinto apartado: ¿qué aspectos de la cultura consideras que son relevantes en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras?

.
Sociales
Arte, literatura, gastronomía, cine
Religión y celebraciones. Historia y platos típicos
Ejemplos
.
Hablar mucho y utilizar la lengua el más posible.
la historia, pero también la música, el cine
Las tradiciones y las dictaduras
Costumbres, tradiciones, celebraciones
Las festividades
Las tradiciones, la historia y las comidas en general
Usos y costumbres
Cultura y gramática
Pienso que es importante la mentalidad de las personas ti sobretodo los aspectos sociales, economicos ti religiosos del pais
las fiestas
Todos son iguales
La cocaina, las tradiciones, peliculas, cinema
Toda la cultura
Non
Letteratura, arte, musica
Las fiestas, la comida
Para mi, los aspectos relevantes de la cultura en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras son las lecciones con un hablante nativo y, a veces, hacer trabajo en equipo/pareja
Todos los aspectos
Para aprender una lingua extranjera tienes que aprender la gramatica y el vocabulario. Y la cultura y como hablar la lengua se aprenden en los paises extranjeros.
Yo pienso que para aprender la lengua hay que aprender bien la gramática y el vocabulario antes todo. Los aspectos de la cultura que considero relevantes son aprender las tradiciones de los varios pais.
La historia de un pais, por ejemplo.
todos, la historia, él cibo y la cultura en general
Historia y tradiciones
Las tradiciones del país que estoy estudiando, por ejemplo la comida, las festividades, etc.
Toda la cultura en general.
la cultura del país y la manera de pensar de los ciudadanos
no sabría decir
no lo sé
Las costumbres, la politica
los refranes, el lenguaje hablado y las comparaciones entre las diferentes culturas hispánicas.
El contexto en que se sitúa un idioma.
como se organizan escuelas y trabajo
la rutina diaria, las festividades.

Las costumbres y los valores.
Las diferencias entre la lengua extranjera y la lengua madre.
no lo sé
no sabría
La vida en general
la chiquita
las artes, la historia, la religion
La historia de España
religión, la vida de los españoles, la vida típica
las tradiciones y costumbres
las orígenes de la lengua, algunos escritores y sus obras
la historia de España y sus monumentos.
la gramática y el vocabulario
alimentación, vivienda y cómo se estructura la ciudad
Creo que la religion es muy importante
La cultura de la actualidad
la gramática
monumentos y lugares para visitar
seguramente la cosa que funciona más es viajar en el país donde se habla la lengua que estudias y hablar mucho: pedir información, ir al restaurante, ver museos, ir al cine... además probar platos, conocer la cocina y los costumbres de la población de un país es relevante
como se comportan los espanoles en la vida de todos los días
Hábitos y tradiciones de la gente extranjera.
usos y costumbres, ritos culturales y la historia de la ciudad y de la lengua
Como hablan realmente los españoles
La Historia, La Tradición, La Cocina Típica
La música, la cocina, arte y estilo de vida
La organización de la escuela/ universidad, de Los contratos de trabajo. Las diferencias entre Los países hispanohablantes
la historia del país, las tradiciones
las diferentes costumbres y diferencias entre Latinoamérica y España
no sé

Cuestionario-entrevista para los profesores:

Participa en la investigación
Querido/a participante,
¡gracias por tu ayuda!

El cuestionario tiene como meta la exploración de los conocimientos, las creencias y las actitudes de los estudiantes de ELE en los ámbitos de la CULTURA y de la INTERCULTURALIDAD.

El estudio se compone de/consta de dos actividades sobre la idea de la cultura y de la interculturalidad: una valoración de algunas afirmaciones (max 5 minutos) y una entrevista (max 30 minutos).

El cuestionario es completamente anónimo, sirve para mi trabajo de tesis.

Te agradezco mucho, Martina

1. En la clase de lengua extranjera la enseñanza de la cultura es tan importante como la * lengua

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

2. Si el tiempo es limitado, la enseñanza de la cultura debe dejarse en favor de la enseñanza * de la lengua.

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

3. Lengua y cultura no pueden enseñarse de una manera integrada. Hay que separarlas. *

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

4. Antes de poder enseñar cultura a los estudiantes, estos deben haber adquirido un nivel * suficiente de lengua.

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

5. La enseñanza de lenguas extranjeras no debe solamente tratar las culturas extranjeras. * También debe fomentar la comprensión de la propia cultura.

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Contesta a las siguientes preguntas

6. ¿Con qué asocia usted el término cultura? *

7. ¿Qué significa competencia intercultural para usted? *

8. ¿Qué rol tiene para usted la cultura y el desarrollo de competencias interculturales en sus * clases en relación a la enseñanza de los aspectos lingüísticos del idioma español?

-
9. ¿Qué aspectos de la cultura considera que son relevantes en el contexto de la enseñanza * del español como lengua extranjera?

-
-
-
10. ¿Qué aspectos culturales cree que se pueden enseñar a través de los manuales?
¿Cuáles * no?

-
-
-
11. ¿Qué variedades del español conoce? ¿Cree que representan un aspecto de la cultura * hispanohablante? ¿Considera que son fenómenos independientes?

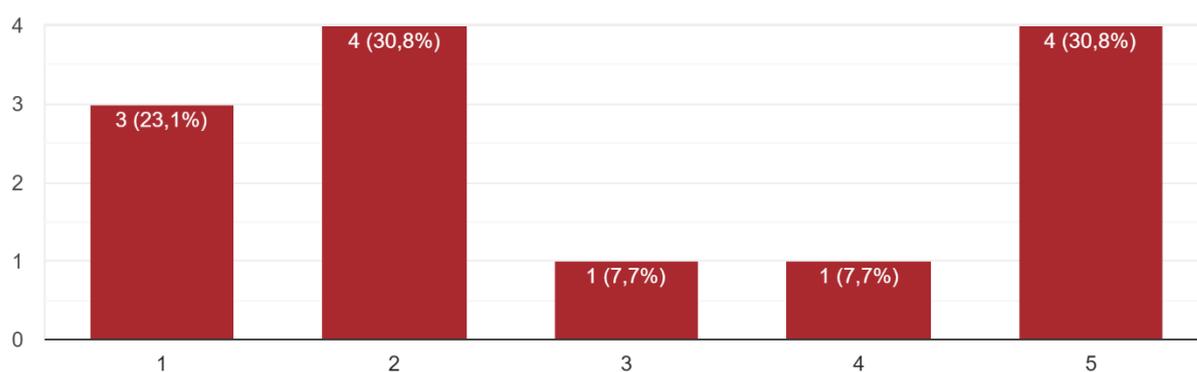
-
-
-
12. ¿Qué cree que ha influido más en su forma de considerar el mundo hispanohablante? * ¿Experiencia personal, medios de comunicación, estudios?
-
-
-

Google Moduli

Recopilación de las respuesta de los profesores:

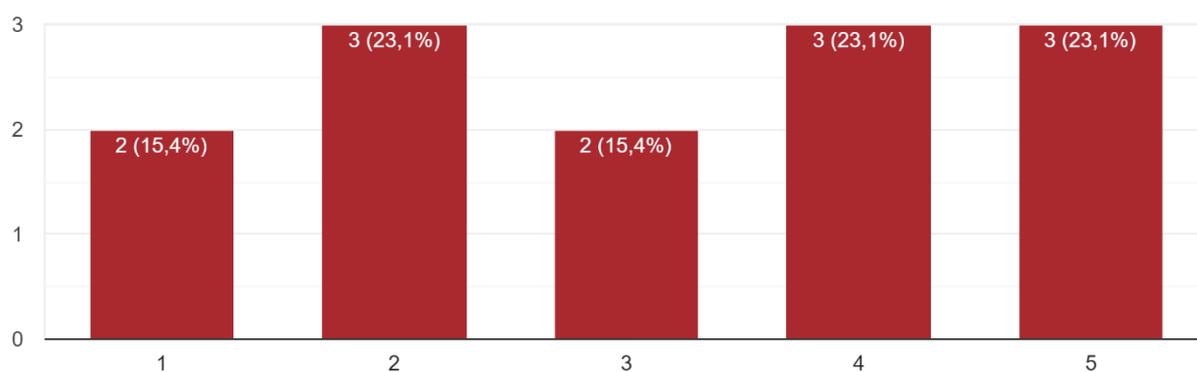
Primer apartado: valora las siguientes afirmaciones generales sobre la cultura y la interculturalidad

En la clase de lengua extranjera la enseñanza de la cultura es tan importante como la lengua
13 risposte



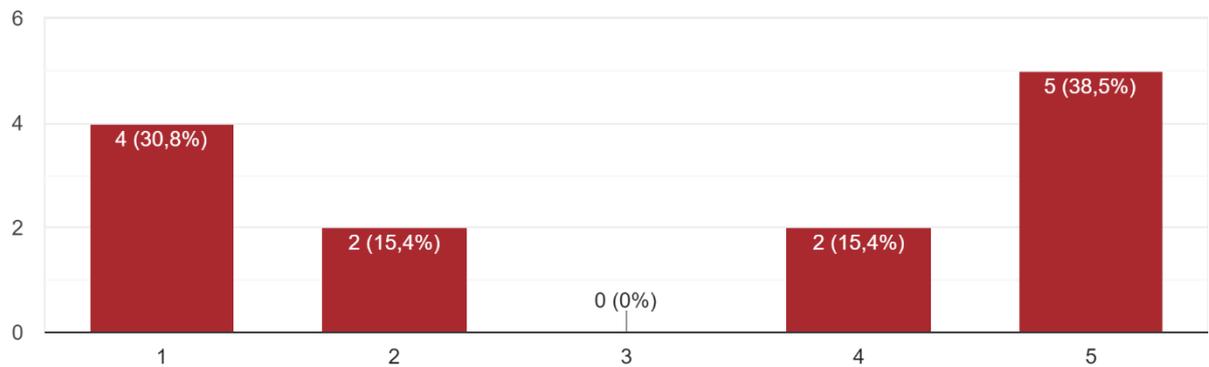
Si el tiempo es limitado, la enseñanza de la cultura debe dejarse en favor de la enseñanza de la lengua.

13 risposte



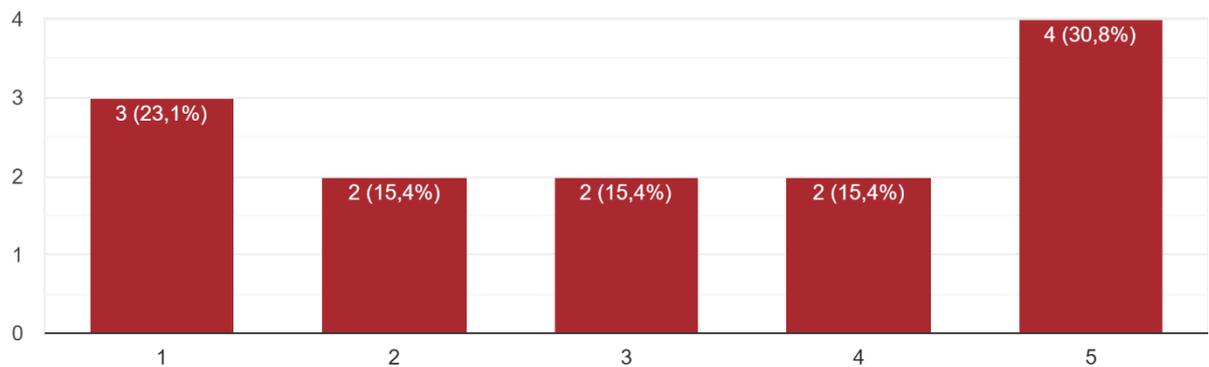
Lengua y cultura no pueden enseñarse de una manera integrada. Hay que separarlas.

13 risposte



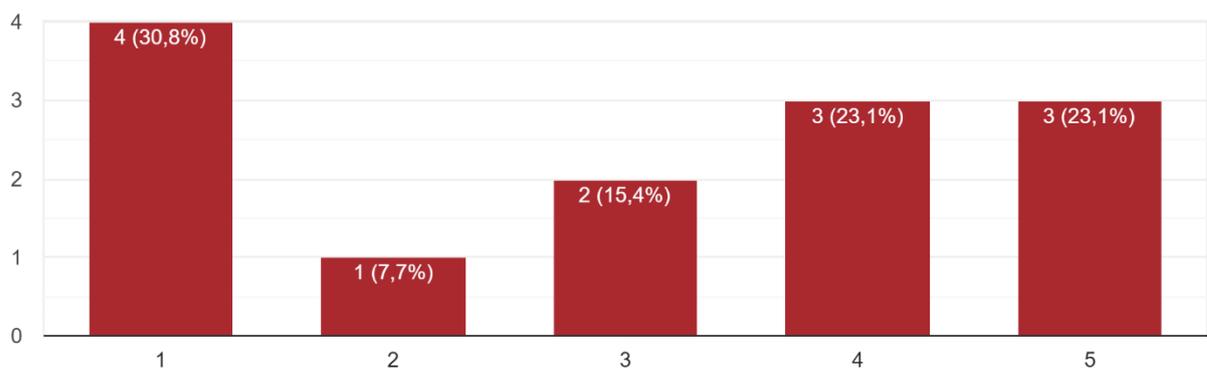
Antes de poder enseñar cultura a los estudiantes, estos deben haber adquirido un nivel suficiente de lengua.

13 risposte



La enseñanza de lenguas extranjeras no debe solamente tratar las culturas extranjeras. También debe fomentar la comprensión de la propia cultura.

13 risposte



Segundo apartado:

Pregunta núm. 1: ¿Con qué asocia usted el término cultura?

Conjunto de conocimientos relacionado con las costumbres de un grupo social y que se refleja en su idioma
Costumbres
Con todas las expresiones artísticas o no, propias de un grupo de personas viviendo en un mismo lugar durante mucho tiempo.
Con historia, usos, costumbres y traiciones de un país.
Historia, creencias, costumbres
Herencia
Un conjunto de conocimientos, modos de vida, comportamientos que caracterizan un grupo social/ una sociedad
Arte, historia, literatura, fiestas, tradiciones, deporte, música...,
Todo lo que un pueblo expresa
La cultura es un conjunto de conocimientos y rasgos de una sociedad.
Lengua
Todos los aspectos de la vida de un país y de su pueblo
En una palabra ese conjunto de costumbres que contribuyen al desarrollo de la mentalidad de un país o bien de un área de países

Pregunta núm. 2: ¿Qué significa competencia intercultural para usted?

Capacidad de comprender, comunicare de manera eficaz y saber relacionarse en armonía con/entre culturas distintas
es la habilidad de comunicarse con otras personas de diferentes culturas
Que hay la participación de más de una cultura.
Adquisición de cultura y lengua.
Empatía ante la diversidad cultural
Conocer el mundo en que vivimos
Capacidad de interactuar de manera eficaz con personas de otras culturas
Actuar de manera adecuada según el lugar, el momento, las personas y la situación
Entender las diferencias entre culturas
La competencia intercultural es la habilidad de comunicarse con personas de otras culturas.
Es la capacidad de establecer una conversación con otra persona satisfaciendo sus necesidades a pesar de las diferencias lingüísticas y culturales de cada uno.
Conocimientos de realidades distintas como ocasión de abertura al mundo
Conocimientos de culturas distintas a la nuestra y respeto hacia todas ellas, aunque eso no signifique expresar acuerdo.

Pregunta núm. 3: ¿Qué rol tiene para usted la cultura y el desarrollo de competencias interculturales en sus clases en relación con la enseñanza de los aspectos lingüísticos del idioma español?

La lengua es espejo de la cultura de un pueblo, por eso no es posible enseñar un idioma sin enseñar sus usos y costumbres

Tiene un roll importante pero hago más énfasis en los aspectos lingüísticos.
Es importante pues eso le da un sentido humano e histórico al hecho de aprender un idioma.
Van de la mano porque es importante el lugar donde se enseña el E/LE. En mi caso que soy mexicana, la diferencia es clara. En pronunciación, modismos, regionalismos, etc.
Es parte de integrado de clases.
Bastante protagónico
La cultura y la lengua se enseñan de manera integrada porque la lengua refleja la cultura
Un rol prioritario: lengua y cultura juntos
Importante
Son fundamentales para el aprendizaje de la lengua
Imprescindible
Importantísimo, muy apreciado por los estudiantes
Desde que he empezado mi profesión de docente intento enseñar español en un contexto comunicativo en el que la lengua se encuentre integrada en la cultura actual de España

Pregunta núm. 4: ¿Qué aspectos de la cultura considera que son relevantes en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera?

Aspectos históricos, geográficos y artísticos
Idiosincrasia
Todos.
Lugar de enseñanza (país), cultura general del prof. Conocimientos históricos y lingüísticos, entre otros.
La perspectiva diferente de entender la vida.
Historia y política
Depende de las necesidades concretas de los alumnos
Los que tienen que ver con la vida cotidiana
Como portarse el lenguaje corporal
Conocer España, sus costumbres y tradiciones
La lengua toda vehicula cultura
las costumbres y los hábitos haciendo donde posible referencia a aspectos históricos , literarios y geográficos
Principalmente temas de actualidad que afecten a la sociedad (homofobia, racismo, relación entre géneros, defensa del medio ambiente, consumos y producción sostenibles)

Pregunta núm. 5: ¿Qué aspectos culturales cree que se pueden enseñar a través de los manuales? ¿Cuáles no?

Los manuales son solamente puntos de partida: no hace falta utilizar un manual para enseñar la cultura.
Aspectos religiosos,, la historia
La mayoría, creo, también depende del bagaje cultural del maestro. ¿Cómo podría enseñar aspectos culturales muy sutiles alguien que nunca salió de su país? Es difícil enseñar aspectos de comportamiento.
Pronunciación, costumbres, tradiciones, geografía, etc.
Todo depende de la mediación pedagógica del material.

Se puede enseñar la historia no se puede enseñar como ésta haya influido en la vida de hoy en día
Para enseñar los aspectos culturales hay que combinar la información de los manuales con otras fuentes
Se puede enseñarlos todos desde una perspectiva teórica, lo difícil es transformarlos en competencias, para eso se necesita vivirlos en directo las competencias no se pueden enseñar, se aprenden viviendo
Música cine literatura, sí
Comida y tradiciones religiosas. No se pueden enseñar a través de los manuales la manera de vivir y los hábitos.
Ya solo con el léxico que se encuentra en los manuales
Hay muchas posibilidades, a veces integrando con material adjuntivo para profundizar o ajustar al grupo clase
Principalmente las tradiciones populares. El contexto social en cambio necesita abordarse o bien profundizarse a través de otros medios (la red, sobre todo)

Pregunta núm. 6: ¿Qué variedad del español conoce? ¿Cree que representan un aspecto de la cultura hispanohablante? ¿Considera que son fenómenos independientes?

El idioma es único y no existe una variante hispanohablante mejor que otra. Hay que dejarlo claro a los alumnos y destacar semejanzas y diferencias.
Conozco varias variedades del español. Y definitivamente son un aspecto de la cultura que no son independientes entre sí.
La mayoría, vivo en Europa, soy latinoamericana y además de viajar soy curiosa, leo y me fascina aprender más sobre el español.
Yo diría variantes, no variedades. Efectivamente existen diversas y muy claras.
Mexicano centroamericano y otros/sí/no pueden ser independientes pues tiene raíz común pero considero que cada cultura aporta marcadas diferencias al idioma.
Castellano de España y muchas variantes de América
Español de España y de América Latina (México) 2. Sí.3.No
El castellano argentino Cada variedad presenta aspectos culturales especiales y cadauna útil para ampliar el panorama lingüístico
Reconozco los acentos regionales. Son interesantes
El español hablado en América del Sur. Representa un aspecto independiente de la cultura hispana.
Castellano
Representan todos aspectos de la cultura hispanohablante
Soy de origen latinoamericano pero cursé mi carrera de estudios entre Italia y España. En mi clases enseñé principalmente cultura y lengua castellana.

Pregunta núm. 7: ¿Qué cree que ha influido más en su forma de considerar el mundo hispanohablante? ¿Experiencia personal, medios de comunicación o estudios?

Estudios y experiencia personal.
Mis estudios y la experiencia laboral

Todo lo que enumera.
Todo, mi formación académica y mi experiencia personal y laboral.
Si, por supuesto.
Experiencias personales y lectura: la literatura enseña mucho más de lo que pensamos
Experiencia personal en España y América Latina
Experiencia personal y mucha curiosidad
Experiencia personal
Experiencia personal y estudios.
Estudios y experiencia personal
Creo que todos
Mi experiencia personal y mi carrera, sobre todo .

Bibliografía

- Agosti, A. (1993): *Pedagogia interculturale*. Verona: Morelli editore
- Arielli, E. y Scotto, G. (2003): *Conflitti e mediazione*. Milano: Paravia Bruno Mondadori
- Balboni, P. (2015): *Le sfide di Babele insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini Scuola s.p.a.
- Barolo, M. (2011): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Byram, M. y M. Fleming (2001): *Prespectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calvi, M. y San Vicente, F. (1998): *La identidad del español y su didáctica*. Lucca: Mauro Baroni editore.
- Calvi, M. (2004): *Didattica di lingue affini spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica.
- Caon, F. (2008): *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Paravia Bruno Mondadori.
- Carton, J. y Rosenback, R. (2019): *Come sostenere i bambini multilingue. Guida per educatori*. PEaCH Progetto & autori
- Coonan, C. M., Bier, A., y Ballarin, E. (2018): *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia (VN): Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing
- Corte, M. (2014): *Giornalismo interculturale e comunicazione nell'era digitale*. Lavis (TN): LegoDigit s.r.l.
- Corti A. (2019): *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*. Münster – New York: Waxmann Verlag.

- Danisi, I. (2019): *Teoría e tecnica della mediazione*. Dossier, Università degli studi di Verona
- Echenique Elizondo, T. y Martínez Alcalde, J. (2000): *Diacronía y gramática histórica de la lengua española*. Valencia: Triant lo Blanch
- Esquer Torres, R. (1971): *Didáctica de la lengua española*. Madrid: Ediciones Alcalá
- Fabietti, U. (2015): *Elementi di antropologia culturale*. Milano: Mondadori Education S.p.A.
- Fernandez, F. M. (2020): *Variedades de la lengua española*. Routledge, London and New York
- Fernández, F. M. (2021): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Guidetti, B. (2008): *Educazione e pedagogia interculturale in azienda*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.
- Lacorte, M., Reyes-Torres, A. (2021): *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Milani, M. (2017): *A scuola di competenze interculturali*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.
- Nota, L., Ginevra, M. y Soresi, S. (2015): *Tutti diversamente a scuola l'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup s.c.
- Pavan, E. (2020): *Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale*. Padova: Webster srl liberiauniversitaria.it
- Portera, A. (2013): *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari-Roma: Gius. Laterza & figli s.p.a.
- Portera, A. y Dusi, P. (2016): *Neoliberismo, educazione e competenze interculturali*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.
- Portera, A. Böhm, W., y Secco, L. (2007): *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*. Novara: De Agostini Scuola SpA
- Villano, P. (2016): *Psicologia sociale*. Bologna: il Mulino

Zimmermann, K. y Bierbach, C. (1997): *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*. Madrid: Iberoamericana.

Alboan, (2011): Interculturalidad, multiculturalismo, un reto para la persona voluntaria. Lankopi S.A. [en línea, última consulta 11/07/2022] disponible en la web: <https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2018/09/interculturalidad-multiculturalismo-un-reto-para-la-persona-voluntaria.pdf>

Ayala Asencio, (2020): «Competencias interculturales: impacto del taller Comunicándonos en la sensibilidad intercultural de personal docente universitario», en *Revista electrónica Educare* 24(3) 1-7 [en línea, última consulta 10/21/2021] disponible en la web: <https://www.mendeley.com/catalogue/254563eb-f859-35b0-927f-1940050cdbd4/>

Baccin P., Pavan E. (2014): Developing Intercultural Awareness – an Ongoing Challenge in Foreign Language Teaching. [en línea, última consulta 12/04/2022] disponible en la web: https://www.academia.edu/10971408/Developing_Intercultural_Awareness_an_Ongoing_Challenge_in_Foreign_Language_Teaching

Bailini S. (2016): La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles. LEL, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto. [en línea, última consulta 15/06/2022] disponible en la web: http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Bailini-Interlengua-Lenguas-Afines.pdf

Bevilacqua M., (2016) «Della frontiera, dello straniero. Spunti filosofici di riflessione sul tema dell’alterità a partire da “Le città invisibili” di Italo Calvino», en *Gentes año III n. 3* [en línea, última consulta 14/12/2021] disponible en la

web: <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/university-press/gentes/gentes-2016-3-169.p.pdf>

Bleca, B., Borrel, S., Crous, B., y Sierra, F. (2013): Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. ASELE- Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. [en línea, última consulta 15/06/2022] disponible en la web: http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Ariolfo%20Pluriling_y_ense%C3%B1anza_Girona%20.pdf

Consejo de Europa (2014): Developing intercultural competence through education [en línea, última consulta 25/10/2021] disponible en la web: <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>

Consejo de Europa (2012): Linee guida per l'educazione interculturale, concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici [en línea, última consulta 25/10/2021] disponible en la web: <https://rm.coe.int/168070eb8f>

Consejo de Europa (2020): Manual de competencias interculturales [en línea, última consulta 25/10/2021] disponible en la web: <https://rm.coe.int/manual-de-competencias-interculturales/1680a10d80>

Coonan C. M., Bier A., y Ballarin E., (2018). La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Venezia: Edizioni Cà Foscari – Digital Publishing [en línea, última consulta 16/05/2022] disponible en la web: https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4_W5ycSLQ.pdf

Durán R. A., *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Barcelona Facultad de Filología Herausgebendes Organ 2000 [En línea, última consulta 07/02/2022] disponible en la web: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:352771/FULLTEXT01.pdf>

- Fernández F. M., Interculturalidad y lengua y globalización. [en línea, última consulta 19/01/2022] disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/moreno_fernandez/p05.htm
- Ferreira Farias A. C., Martín Rodrigues J. P. (2015): «La interculturalidad en clases de español/LE» *Revista Letras Raras*, V.4 Núm. 3. [en línea, última consulta 13/06/2022] disponible en la web: <http://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/461>
- Galindo M., (2009): Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural. [en línea, última consulta 21/06/2022] disponible en la web: https://www.academia.edu/767391/An%C3%A1lisis_contrastivo_y_ense%C3%B1anza_de_idiomas_de_la_gram%C3%A1tica_a_la_pragm%C3%A1tica_intercultural
- Garrido C., ¿La diversidad y la interculturalidad en el mundo hispano tiran en diferentes direcciones? Impacto de este fenómeno en la enseñanza del español como lengua extranjera [en línea, última consulta 06/10/2021] disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0337.pdf
- Garzón Umerenkova A., Gil Flores J., (2017): «Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior.» *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13 [en línea, última consulta 06/10/2021] disponible en la web: <https://www.mendeley.com/catalogue/cb9f82ed-2597-3132-b5dd-fe2685439ceb/>
- Hopenhayn M. (2004): «Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana.» *Revista de la CEPAL* 81 13 [en línea, última consulta 17/10/2021] disponible en la web: <https://www.un-ilibrary.org/content/journals/16820908/2003/81/9/read>
- Juang L.P., Schachener M.K. (2020): «Cultural diversity, migration and education» en *International Journal of Psychology*. [en línea, última consulta 13/10/2021]

disponible en la web:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ijop.12702?src=getfr>

Kuyini Alhassan, A., Abdulai, M. & Ibrahim, H. (2020), «Communication and Social Interaction across Cultures: The Case of a German and Ghanaian Educational Exchange Program.» *Journal of Intercultural Communication*. Issue 53. [en línea, última consulta 09/01/2021] disponible en la web: <https://www.mendeley.com/search/?page=1&query=Communication%20and%20Social%20Interaction%20across%20Cultures%3A%20The%20Case%20of%20a%20German%20and%20Ghanaian%20Educational%20Exchange%20Program&sortBy=relevance>

Lonner, W. J., & Hayes, S. A. (2004). «Understanding the Cognitive and Social Aspects of Intercultural Competence.» en R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *Culture and competence: Contexts of life success* (pp. 89–110). American Psychological Association. [en línea, última consulta 25/10/2021] disponible en la web: <https://psycnet.apa.org/record/2004-00051-004>

Mian A. A., «Una breve riflessione sulla modalità didattica di lavoro di Cooperative Learning e la classe di Italiano LS», en *Revista de lenguas modernas n° 21*, 2014 [en línea, última consulta 09/01/2021] disponible en la web: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rllm/article/view/17412>

Monroy Farías M. (2015): «La educación en el mundo de la globalización.» [en línea, última consulta 13/10/2021] disponible en la web: <https://www.mendeley.com/catalogue/6901cbc5-9f00-3780-a9ab-4641b45fc560/>

Níkleva D. G., Rodríguez Muñoz (2013): Los estereotipos y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural en español como lengua extranjera. [en línea, última consulta 05/04/2022] disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0755.pdf

Paricio Tato, María S. (2004), «Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado» en *Revista Ibero Americana*, vol.34 núm. 2 [en

línea, última consulta 27/04/2022] disponible en la web:
<https://ricoei.org/RIE/article/view/3002>

Pezzia M.: L'importancia del tempo. [en línea, última consulta 13/10/2021] disponible en la web: <https://www.giuntiscuola.it/strumenti/limportancia-del-tempo>

Tuncel, I., y Paker, T. (2018): «Effects of an Intercultural Communication Course in Developing intercultural sensitivity» en *International Journal of Higher education*, [en línea, última consulta 13/10/2021] disponible en la web: <https://www.mendeley.com/search/?page=1&query=%20Developing%20intercultural%20sensitivity&sortBy=relevance>

Zahaf, N.: *El aprendizaje lingüístico intercultural*. [En línea, última consulta 06/12/2021] disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/12_zahaf.pdf

Zimmermann K.: *Lenguaje y comunicación intercultural: un enfoque iberoamericano*. [en línea, última consulta 03/10/2021] disponible en la web: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter72.PDF>

Sitografía

Agencia Estatal Boletín de Estado: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-197831229#:~:text=Art%C3%ADculo%203&text=El%20castellano%20es%20la%20lengua,de%20acuerdo%20con%20sus%20Estatutos>.

Consejo de Europa: <https://www.coe.int/es/web/compass/council-of-europe>

Contrastiva: http://www.contrastiva.it/wp/?page_id=175

Corriere della Sera: <https://www.corriere.it/economia/capitale-umano-industria-5-0/notizie/istat-donne-sono-piu-istruite-uomini-tranne-materie-stem-dove-laureate-sono-meta-9808e082-281d-11ec-8a6d-f17b9efd9487.shtml>

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=352249>

Diccionario de términos clave de ELE: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Google Moduli: <https://docs.google.com/forms/u/0/>

Instituto Cervantes: <https://www.cervantes.es/default.htm>

- Centro Virtual Cervantes: (1994) Lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a los alumnos de lengua materna alemana. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0117.pdf
- Centro Virtual Cervantes: (1998) El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998 https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/
- Centro Virtual Cervantes: Italiano y español: (2006) afinidad y distancia. Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices italófonos de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_14.pdf
- Centro Virtual Cervantes: (2008) La enseñanza del español en Italia https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_08.pdf

- Centro Virtual Cervantes: (2017) Análisis contrastivo para una enseñanza explícita de la pragmática en la clase de ELE https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0064.pdf
- Centro Virtual Cervantes: (2019) Interculturalidad y globalización https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/moreno_fernandez/p05.htm
- Centro Virtual Cervantes: (2021) El español una lengua viva. Informe 2021 https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf

Marco común europeo de referencia:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Real Academia Española – Diccionario de la lengua española: <https://www.rae.es/>

Revista Ibero Americana: <https://rieoei.org/RIE>

Sietar: <https://sietarargentina.org/tag/metafora-iceberg/>

Riassunto

Con il presente lavoro di tesi si propone uno studio comparativo sulla percezione da parte di studenti e professori sulle tematiche della cultura e dell'intercultura all'interno della classe di spagnolo *come lingua straniera*.

I primi studi e analisi sul concetto di "intercultura" risalgono agli anni Settanta del secolo scorso, in particolare in occasione del General Summit a Nairobi quando l'UNESCO sollevò un'importante questione in merito alla tematica dell'educazione relazionata alla comprensione internazionale, la cooperazione e la pace. È possibile definire l'intercultura come l'approccio o il processo che supera le difficoltà o le situazioni complesse delle interazioni oppure la mancanza di comunicazione tra culture ed esseri umani considerando queste occasioni come parte integrante della vista stessa (Portera, 2013: 42). Interessante è porre l'attenzione sulla composizione morfologica del termine perché è esso stesso esplicativo. Il prefisso "inter" si riferisce ad un concetto che implica interazioni e interscambi tra le parti coinvolte. Inoltre, caratterizza le identità e le culture in modo dinamico, considerandole come una fonte di arricchimento personale. Da questa breve descrizione è possibile dedurre che il vero protagonista è l'essere umano in tutte le sue forme. Il secondo termine che compone la parola è "cultura" nel quale si riconoscono tutti i valori diversi, modi di vivere e rappresentazioni simboliche che possono avere una certa influenza nell'immagine e concettualizzazione del mondo. Per avere un quadro completo, è importante citare anche il "Manuale di competenze interculturali" del Consiglio d'Europa nel quale si mette in evidenza il fatto che il modello interculturale mette in risalto il fenomeno delle interazioni dei diversi gruppi culturali mediante il dialogo, il rispetto e il valore delle diversità; comprendendo il fatto che la convivenza interculturale è un processo bidirezionale di riconoscimento e arricchimento mutuo.

Dal punto di vista organizzativo, l'elaborato è stato suddiviso in quattro capitoli: la prima parte è un approfondimento teorico dell'interculturalità in relazione al contesto di insegnamento e apprendimento dello spagnolo come lingua straniera; la seconda parte

propone uno studio da me condotto sulle percezioni degli studenti e dei professori sul ruolo della cultura e dell'interculturalità; in particolare nell'introduzione ho descritto le motivazioni che mi hanno spinto a condurre questo lavoro di ricerca, come ho organizzato il lavoro, la suddivisione dei capitoli e della metodologia utilizzata nell'analisi, ossia l'analisi qualitativa; inoltre nell'introduzione ho descritto gli obiettivi: da un lato l'analisi della didattica interculturale attraverso lo studio dello spagnolo come LS, dall'altro lato la creazione di un questionario rivolto a studenti e professori per verificare le percezioni e le concettualizzazioni nel concreto dei protagonisti della scuola in merito alla tematica dell'interculturalità.

Il primo capitolo si focalizza dal punto di vista teorico sul concetto di interculturalità. Si parte con una digressione sul contesto storico e le relative sfide sociali ed educative. Infatti, da sempre le diverse società sono in continua evoluzione e oggi più che mai è importante riuscire a riconoscere e ad accettare il multilinguismo che le caratterizza. Queste differenze hanno ripercussioni anche nel mondo della scuola all'interno delle aule, dove ci sono sempre più studenti provenienti da diversi paesi e, di conseguenza, con diversi repertori linguistici. La gestione delle diversità potrebbe risultare una delle maggiori sfide nei sistemi educativi e scolastici. Per questo motivo è importante riconoscere e abbracciare la diversità linguistica nelle politiche scolastiche al fine di garantire opportunità di apprendimento uguali per tutti. Infatti, come sottolinea l'UNESCO viviamo in un contesto nel quale le persone utilizzando lingue diverse e per usi distinti nella vita di tutti i giorni; un'educazione di qualità e ugualitaria e un apprendimento permanente è possibile quando i sistemi educativi rispondono e riflettono la natura multilingue della società.

Parlare di interculturalità senza menzionare il fenomeno della globalizzazione sarebbe riduttivo. Quest'ultima, agli albori del nuovo millennio, ha permesso una crescita senza eguali delle relazioni tra persone a livello globale sotto il segno di cambiamenti straordinari dovuti soprattutto allo sviluppo delle nuove tecnologie che hanno contribuito alla formazione di un mondo sempre più indipendente ed interconnesso. Come afferma Balboni, famoso linguista e professore universitario, la società nella quale ci troviamo è una società complessa, o in altre parole, è come una rete che vive in uno spazio multidimensionale. L'incontro con le diversità è soggetto a

continue negoziazioni, revisioni e confronti. Nell'ambito dell'educazione le migrazioni avranno, soprattutto nel futuro prossimo, un ruolo centrale perché continueranno a cambiare la popolazione scolastica. Ad ogni modo ritengo esplicitiva la riflessione dell'etnologo Métraux sulla metafora della vita come una continua migrazione in quanto nessuno è sempre lo stesso perché ognuno di noi è in qualche modo in costante cambiamento e movimento.

Storicamente il valore della cultura ha sempre avuto un ruolo e un peso importante. Com'è dimostrato dagli studi antropologici, gli esseri umani sono plasmati da diverse tradizioni e culture. Probabilmente, è impossibile trovare una definizione universale sul costrutto di cultura perché ogni manuale, in base alla disciplina, ha la propria prospettiva e fornisce la propria interpretazione. Inoltre, sembra un termine molto utilizzato nel linguaggio quotidiano, di conseguenza, la definizione si dà per scontata in quanto si suppone che ognuno la sappia. La cultura ha una funzione ermeneutica ed è fonte di significato; inoltre è uno strumento di differenziazione e appartenenza di una comunità. L'interesse per la cultura in relazione con l'insegnamento delle lingue rimanda alla connessione che esiste tra la lingua e una cultura di una data comunità. Come sottolinea Balboni, non si insegna solo la lingua, si insegna la cultura che si trova dietro ad essa. In altre parole, la competenza culturale nel processo di apprendimento acquisisce sempre più un ruolo importante perché caratterizza e modifica la natura stessa della comunicazione.

Quando ci si addentra nello studio di queste tematiche è importante menzionare il ruolo della pedagogia come “discorso teorico e pratico dell'educazione” (Milani, 2017: 27). In accordo con la visione di Portera, la pedagogia in chiave interculturale può essere considerata come una vera rivoluzione in quanto i concetti come quello di identità e cultura vengono considerati in modo dinamico e non come mere nozioni statiche. L'aggettivo interculturale in questo senso, non si riferisce ad un ramo della disciplina, bensì si considera come una vera *forma mentis* che evidenzia tutte le relazioni interpersonali ed intergruppo.

Successivamente, si descrivono le competenze interculturali come strumenti per poter lavorare secondo una prospettiva interculturale. Il *Diccionario de términos clave*

en ELE definisce le competenze interculturali come l'abilità del discente, di una seconda lingua o lingua straniera, di destreggiarsi in modo adeguato e soddisfacente nelle situazioni di comunicazione interculturale che si verificano con frequenza nella società attuale che è caratterizzata da situazioni pluriculturali.

In ultima istanza, si considera il ruolo della comunicazione interculturale, come strumento utile alla comprensione, e dell'ascolto attivo ed empatico come base di tutte queste tematiche.

Il secondo capitolo della tesi entra nello specifico dell'educazione linguistica interculturale e la rispettiva didattica. Nei primi paragrafi del capitolo emerge chiaramente che l'educazione linguistica è per sua natura definibile come interculturale. La glottodidattica in generale, in quanto disciplina che si occupa dello studio dei processi e delle metodologie che portano all'acquisizione di una lingua straniera, insieme alle lezioni di LS possono avere un ruolo privilegiato nello sviluppo di identità complesse e aperte all'incontro con "l'altro" capaci di considerare la diversità reciproca come un'opportunità di arricchimento e di crescita personale. Come accennato brevemente, è importante considerare l'educazione linguistica e l'educazione linguistica interculturale come le due facce di una stessa moneta. L'obiettivo dell'educazione linguistica interculturale è quindi quello di sviluppare un'adeguata coscienza interculturale e la conoscenza dei modelli utili a creare dei comportamenti adeguati in base alle diverse situazioni sociali e comunicative. Byram sottolinea che l'apprendimento linguistico interculturale permette cambiamenti cognitivi, affettivi e comportamentali. Costituisce anche l'occasione per l'acquisizione di conoscenze, attitudini e comportamenti utili alla comprensione di una pluralità di lingue e culture.

Altresì, come accennato brevemente in apertura, nel contesto dell'interculturalità la relazione tra lingua e cultura è molto stretta. La lingua, infatti, può essere considerata come un "deposito" della cultura perché nel lessico, nelle strutture grammaticali, oltre alle esperienze storiche del gruppo, si possono trovare i valori, gli schemi di vita e di pensiero. In altre parole, è possibile affermare che la lingua non solo è parte della cultura, bensì è anche un veicolo fondamentale attraverso il quale è possibile esprimere le pratiche culturali e le credenze dei gruppi sociali. A questo proposito Pavan cita

l'espressione inglese *Culture is communication* in riferimento al fatto che la comunicazione è un elemento culturale e parallelamente la cultura si trasmette attraverso la comunicazione. A questo riguardo si citano i principali modelli teorici sulla lingua e la cultura: il modello di Byram "*Estudios culturales y enseñanza de lenguas*", il modello di Kramsh "*Lengua y cultura como competencia simbólica*", ed infine il modello di Risager "*El flujo de lenguas y culturas*".

Si evince quindi la centralità delle differenze culturali, di conseguenza è interessante addentrarsi nella didattica della cultura nella classe di LS. Innanzitutto, è importante fare una distinzione tra cultura formale ed informale. La prima è quella alla quale ha accesso solo una minoranza attraverso l'arte, la storia e la letteratura. Mentre la seconda fa riferimento alle credenze e ai modi di azione che si instaurano all'interno di gruppi sociali.

In generale è possibile affermare che la competenza culturale è parte integrante della competenza comunicativa della lingua straniera. A tale proposito si cita il *Marco Común Europeo de referencia* per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, il quale definisce la conoscenza socioculturale come la conoscenza della società e della cultura delle comunità nella quale si parla la data lingua. Nell'ambito dell'insegnamento dello spagnolo come LS bisogna essere consapevoli che non è possibile ricoprire tutte le varietà culturali dello spagnolo. Di conseguenza, dal punto di vista pratico, si può creare un insegnamento attivo invitando gli alunni a cercare diverse informazioni per poi condividerle. Infine, Byram sottolinea l'importanza dello sviluppo di coscienza culturale critica fornendo gli strumenti per un pensiero aperto. Attraverso l'apprendimento di una lingua straniera l'alunno deve ampliare la sua conoscenza e approfondire la comprensione delle popolazioni che parlano tale lingua. In chiave di interculturalità è bene sottolineare il fatto che l'acquisizione di queste competenze comunicative interculturali hanno come base la realtà scolastiche ma esse devono essere considerate come il punto di partenza.

Il terzo capitolo si focalizza sulla classe di spagnolo in relazione con l'interculturalità. All'inizio si forniscono delle informazioni generali sulla classe di lingua straniera perché è senza dubbi il luogo privilegiato in cui le culture dei discenti e

la cultura oggetto si incontrano, nonostante la maggior parte dell'apprendimento di una lingua straniera avvenga all'interno di un contesto istituzionale e artificiale. In questo contesto il ruolo del professore diventa speciale innanzitutto perché rappresenta la propria cultura e quella oggetto, inoltre svolge il ruolo di mediatore culturale tra i due mondi. La didattica di una lingua straniera e lo stimolo di una coscienza interculturale implica l'inizio di un processo di acculturazione all'interno del quale i partecipanti riconoscono e assumono le diverse prospettive che sono necessarie per comprendere e interpretare la realtà multiculturale che ci circonda.

Per entrare nel vivo della didattica della lingua spagnola come LS, si propongono alcuni paragrafi che descrivono la lingua spagnola dal punto di vista fisico. La lingua spagnola fin dalle sue origini è caratterizzata da numerosi contatti con le altre lingue limitrofe. A tal proposito, Moreno Fernández aggiunge che questi contatti con altre lingue e culture hanno contribuito, in determinati momenti storici, a rendere lo spagnolo come lingua franca tra popoli di origine diverse (2020: 17). Quindi, come punto di partenza è importante considerare come lo spagnolo sia naturalmente variabile e presenti una molteplicità di varietà di geoletti e socioletti che possono essere presi in considerazione nel processo di insegnamento. Parallelamente è possibile accettare il principio dell'unità fondamentale dello spagnolo. In altre parole, questo significa che lo spagnolo è una lingua geograficamente compatta parlata da 591 milioni di persone nel mondo, sia come lingua madre che come seconda lingua o lingua straniera. Come accennato brevemente, la lingua spagnola si caratterizza per una standardizzazione monocentrica fronte a una realtà pluricentrica. Come afferma Moreno Fernández la lingua spagnola è una in tutto il mondo ispanico pur mantenendo variazioni geografiche e sociali (2020: 19). Nella pratica questo si traduce con la comprensione e l'intercomprensione tra parlanti che provengono da paesi differenti. La lingua spagnola presenta varietà dialettali in Europa, America, e Africa. È interessante sottolineare anche il fatto che lo spagnolo è la quarta lingua più studiata come lingua straniera, secondo i numeri dell'*Informe 2021* dell'Istituto Cervantes nell'anno 2021 più di 24 milioni di alunni hanno studiato lo spagnolo come lingua straniera. Questo fatto conferisce allo spagnolo il ruolo di veicolo di comunicazione di un'ampia comunità di parlanti. Questo aumento si deve per lo più all'incremento degli scambi commerciali tra i paesi di lingua

spagnola e il resto del mondo. Inoltre, secondo i dati dell'Istituto Cervantes lo spagnolo è la seconda lingua utilizzata nella comunicazione internazionale (2021: 9). Moreno Fernández riassume in sei punti principali le caratteristiche che rendono lo spagnolo un sistema linguistico molto ampio: l'omogeneità della lingua, il ruolo di lingua di cultura in relazione ai grandi autori letterari spagnoli in tutte le epoche, il fatto di essere una lingua internazionale a tutti gli effetti, l'organizzazione geografica della lingua, il fatto di essere una lingua in espansione e infine l'alto indice di comunicabilità.

Dall'analisi delle principali caratteristiche intrinseche della lingua spagnola e ammettendo quindi una standardizzazione monocentrica su una norma colta pluricentrica, e dato che la didattica delle lingue straniere e seconde è interdisciplinare per definizione, sarebbe interessante considerare la lingua spagnola una lingua interculturale per la sua stessa natura. A supporto di tale tesi, si potrebbe anche considerare il fatto che le migrazioni hanno una forte ripercussione sulle lingue e lo spagnolo, secondo una prospettiva storica, si potrebbe definire come una lingua migratoria (Moreno Fernández, 2020: 154). Infatti, la lingua spagnola deve la sua configurazione (interna ed esterna) proprio alle migrazioni in quanto la lingua è emigrata insieme ai suoi parlanti per molti secoli. In definitiva, la comprensione reciproca attraverso una stessa lingua, seppur con diverse varietà, può essere ricondotta alle intenzioni dell'intercultura. Infatti, come specificato nel *Diccionario de términos clave de ELE*, l'intercultura non ha come obiettivo la fusione delle diverse identità in una unica, bensì aspira a rinforzarle e arricchirle in modo creativo e comprensivo, sempre nel rispetto dell'individualità di ognuna.

Per concludere si dedicano alcuni paragrafi alla relazione tra lo spagnolo e l'italiano come lingue affini e all'Analisi contrastivo in chiave di intercultura come metodologia didattica. La vicinanza tra lo spagnolo e l'italiano è inequivocabile e questa loro caratteristica distintiva ha delle ripercussioni nel processo di apprendimento. Infatti, parlare di apprendimento e insegnamento di lingue straniere senza menzionare il concetto di interlingua potrebbe risultare un po' incompleto. Quest'ultimo, secondo la definizione del *Diccionario de términos clave de ELE* si può spiegare come il sistema linguistico del discente di una seconda lingua o lingua straniera in ognuno degli stadi del processo di apprendimento. L'Analisi contrastivo in chiave di intercultura,

nonostante le critiche e l'evoluzione nel corso degli anni, si deve basare sul fatto che un parlante non nativo non necessita solo conoscenze linguistiche, bensì ha bisogno anche di una certa consapevolezza circa la natura di determinati errori dovuti a problemi di trasferimento pragmatico (Galindo, 2009: 5). Seguendo questa linea, l'educazione linguistica interculturale necessita un'analisi contrastivo ed interdisciplinare.

Infine, il quarto e ultimo capitolo è dedicato completamente allo studio comparativo delle percezioni di studenti e professori sulle tematiche della cultura e dell'interculturalità nella classe di spagnolo come LS e la rispettiva analisi. L'analisi può essere divisa in due macro-sezioni: il questionario rivolto agli studenti e il questionario-intervista diretto ai professori. Lo studio pur non avendo pretesa di carattere generale in quanto si sviluppa all'interno di un contesto limitato alla città di Padova, permette lo sviluppo di alcune riflessioni e considerazioni sullo stato della questione. Capire come si costruisce e si percepisce cognitivamente la cultura e l'interculturalità nel contesto concreto delle classi di spagnolo LS è un'opportunità tra le altre che permette di costruire evidenza empirica sulla tematica.

Dal punto di vista pratico, hanno partecipato allo studio 82 persone, rispettivamente 69 studenti e 13 professori di spagnolo. La metodologia utilizzata per l'analisi rimanda all'analisi qualitativa dei dati in quanto l'obiettivo generale è lo studio e l'interpretazione delle percezioni mediante le informazioni e le opinioni raccolti. Il questionario è stato realizzato con lo strumento di Google "Google Moduli". Attraverso l'analisi comparativo è possibile affermare che la visione dei professori e quella degli studenti sul ruolo della cultura nella classe di spagnolo come LS è abbastanza eterogenea. In generale è possibile confermare una tendenza positiva nella concezione dell'importanza all'interno della didattica. Nonostante la maggior parte dei docenti continui a percepire gli aspetti linguistici come quelli prioritari nella classe di lingua straniera, il 38,8% del campione dei professori afferma che è possibile l'integrazione degli aspetti linguistici con quelli culturali. Parallelamente gli studenti, in base ai dati raccolti, dimostrano un certo livello di consapevolezza sul ruolo e l'importanza del trattamento delle componenti culturali e dell'interculturalità nella classe di spagnolo LS. Focalizzandosi sulle risposte degli studenti, come atteso, prendendo in considerazione l'età media degli studenti e il rispettivo livello di lingua, in specifiche occasioni si è

registrata una tendenza neutrale o di non risposta. Un'altra osservazione importante che si può evincere dai dati è il fatto che le percezioni degli studenti sulle tematiche in questione coincide perfettamente con gli aspetti socioculturali di riferimento proposti nel *Marco Común Europeo de referencia* per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue. Contemporaneamente, una delle questioni significative che emerge dalle risposte dei professori, è la discrepanza tra la concezione del concetto di cultura e di competenza interculturale. Infatti, un po' a sorpresa si è registrata una maggiore chiarezza nei confronti del concetto di competenza interculturale mentre il concetto di cultura di cultura è rimasto in minor misura assimilato probabilmente a causa del fatto che esistono svariate definizioni e accezioni legate al costrutto. È emerso inoltre dai dati che i fattori della comunicazione e delle interazioni si sono rivelati come delle necessità essenziali. Infine, altra questione importante che si rileva dai dati del campione di professori, è il fatto che i manuali, intesi come libri di testo, possono essere considerati come delle risorse parziali nell'insegnamento della cultura nella classe di spagnolo LS: questo conferma il fatto che è importante sviluppare in modo attivo e pratico le competenze interculturali.

Alla fine dell'analisi ho inserito un breve paragrafo sull'apprendimento cooperativo e il Peer Tutoring come pratiche concrete per sviluppare un processo di insegnamento e apprendimento interculturale.

In definitiva, attraverso questo lavoro di tesi è possibile affermare che l'equazione tra lingua e cultura è indiscutibile, soprattutto se a loro volta messe in relazione con l'insegnamento e l'apprendimento dello spagnolo come lingua straniera. Nella pratica della didattica dello spagnolo si percepisce la necessità di strumenti e modelli che permettano un apprendimento interattivo. Inoltre, è possibile affermare che le competenze interculturali assumono un ruolo significativo e acquisiscono un valore aggiunto soprattutto se sviluppate all'interno della classe di lingua straniera. Grazie ad un ascolto attivo e ad un vero dialogo interculturale ritengo che le classi di spagnolo come LS possano essere considerate come un luogo privilegiato per lo sviluppo di competenze interculturali, fondamentali per la vita di tutti i giorni.

In conclusione, la tesi mi ha permesso di avvicinarmi sia al mondo delle scuole attraverso lo studio delle lingue straniere che al mondo dell'interculturalità che è sempre in continuo sviluppo. Allo stesso tempo questo studio mi ha permesso di tornare tra i banchi di scuola con l'immaginazione, scoprendo un mondo sempre più interculturale e ricco di sfumature diverse.