

La interculturalidad en el aula de ELE: contenidos históricos y geográficos

Klarić, Lara

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:457301>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-16**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Universidad de Zagreb
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Estudios Románicos

La interculturalidad en el aula de ELE-contenidos históricos y geográficos

Nombre y apellido de estudiante:

Lara Klarić

Nombre y apellido de tutora:

Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 2023

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Interkulturalnost u nastavi španjolskog kao stranog jezika na primjeru povijesnih i geografskih sadržaja

Ime i prezime studenta: Lara Klarić

Mentor: Andrea-Beata Jelić

Mjesto i datum: Zagreb, 2022.

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, Lara Klarić, ovime izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojeg vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuje bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije korišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj skupini.

Sažetak

Posljednjih nekoliko desetljeća način poučavanja stranih jezika znatno se promijenio, između ostaloga i u smislu intenzivnijeg razvijanja međukulturne kompetencije učenika kao jednog od ključnih elemenata nastave stranih jezika. U današnjem svijetu izuzetno je važno posjedovati znanja o drugim, i nama možda stranim, kulturama, kako bi se olakšala komunikacija. Osim usmjerenosti na učenje o drugim kulturama, upoznavanje vlastite kulture ali i međusobnog uspoređivanja kultura, cilj stjecanja međukulturne kompetencije je razvoj učeničkih sposobnosti kako bi postali ne samo kompetentni govornici, već kako bi postali međukulturni govornici. Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika može se pojaviti u raznim oblicima, a u ovom radu najviše nas zanimaju povijesni i geografski sadržaji čiji je cilj razvoj međukulturne kompetencije.

Jedna od glavnih sastavnica ovog rada je istraživanje provedeno u tri zagrebačke srednje škole, čiji je cilj bio ispitati stavove učenika i nastavnika o interkulturalnoj kompetenciji i povijesnim i geografskim sadržajima koji su njezina važna sastavnica. Rezultati pokazuju kako učenici i nastavnici međukulturnu kompetenciju smatraju izuzetno važnom, posebice jer se razvojem te kompetencije izbjegava razvoj stereotipa i neugodnih situacija u komunikaciji.

Ključne riječi: međukulturna kompetencija u nastavi španjolskog jezika, povijesni i geografski sadržaji, međukulturni i govornik

Resumen

En las últimas décadas la manera de enseñar lenguas extranjeras cambió considerablemente, es decir, se empezó a poner en énfasis la competencia intercultural como un componente de la didáctica de lenguas extranjeras muy importante. Hoy en día es muy importante tener conocimientos sobre otras, tal vez ajenas culturas para facilitar la comunicación. Salvo de poner énfasis en estudiar sobre otras culturas, sobre su propia cultura y la comparación de culturas, el objetivo de la competencia intercultural es desarrollar las habilidades de los alumnos para que sean no solo hablantes competentes, sino también hablantes interculturales. La competencia intercultural en las clases de lenguas extranjeras aparece en varias formas, sin embargo, para esta tesina lo que nos interesa más son los contenidos históricos y geográficos con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural.

Uno de los componentes más importantes de esta tesina es la investigación llevada a cabo en tres escuelas secundarias zagrabienses cuyo objetivo fue averiguar las actitudes de los profesores y los alumnos hacia la competencia intercultural y los contenidos geográficos y e históricos. Según los resultados, los profesores y los alumnos consideran la competencia intercultural muy importante, especialmente porque gracias a ella podemos evitar estereotipos y malentendidos en comunicación.

Palabras clave: competencia intercultural, contenidos históricos y geográficos, hablante intercultural

Contenidos

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. CONCEPTOS CLAVE: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA, LA CULTURA, LA INTERCULTURALIDAD Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	2
2.1. La competencia comunicativa	2
2.2. La cultura.....	4
2.3. La interculturalidad y la competencia intercultural.....	6
2.3.1 El modelo de Byram.....	8
2.3.2 La competencia intercultural en el aula de ELE.....	10
3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS MARCOS DE REFERENCIA	12
3.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.....	12
3.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes	14
3.3. El Plan Curricular croata	16
4. EL DESROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	18
4.1. El rol del profesor y del alumno.....	18
4.2. Recursos didácticos	20
4.3. Los contenidos históricos y geográficos en la enseñanza intercultural	21
5. INVESTIGACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE CONTENIDOS HISTÓRICOS Y GEOGRAFICOS COMO PARTE DE ENSEÑANZA INTERCULTURAL DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	23
5.1. Los objetivos e hipótesis	23
5.2. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	24
5.2.1. Los instrumentos	24
5.2.2. Los participantes	25
5.3. RESULTADOS	26
5.4. LA ENCUESTA PARA LOS ALUMNOS	26
5.4.1. Los contenidos históricos y geográficos en relación con las cuatro destrezas, la gramática y el léxico	26
5.4.2. El elemento didáctico de la competencia intercultural	27
5.4.3. Las posturas de los alumnos hacia la importancia de la competencia intercultural en las clases de ELE	31
5.4.4. Los contenidos históricos y geográficos como parte de la competencia intercultural.....	35
5.5. LA ENCUESTA PARA LAS PROFESORAS	40
5.5.1. La competencia intercultural en comparación con las cuatro destrezas, la gramática y el léxico	40
5.5.2. La competencia intercultural y el Plan curricular croata	43
5.5.3. La importancia de la competencia intercultural	44

5.6.	DISCUSIÓN	47
6.	CONCLUSIÓN	50
7.	BIBLIOGRAFÍA	52
8.	ANEXOS	56
8.1.	Cuestionario para alumnos	56
8.2.	Cuestionario para profesoras	60

1. INTRODUCCIÓN

Últimamente la competencia intercultural se convirtió en uno de los conceptos más importantes, no solo en la didáctica de lenguas extranjeras, sino que en el mundo en general. Debido a la globalización rápida y el aumento diario de migraciones, muchas sociedades se convierten en sociedades interculturales. Es sin duda que la lengua y la cultura tienen una relación inseparable y es precisamente por estas razones que la interculturalidad tuvo tanto impacto en la didáctica de lenguas extranjeras. Hoy en día es importante que alumnos tengan la habilidad de comunicarse en situaciones de contacto con otras culturas sin dificultades, prejuicios, malentendidos o apenas estereotipos. El aula de lenguas extranjeras es el lugar ideal para el desarrollo de la competencia intercultural porque los alumnos con la ayuda del profesor, el guía de este proceso, y los recursos didácticos tienen la oportunidad de aprender como valorar su propia cultura y la cultura ajena.

La interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras se puede explorar de varias maneras, por ejemplo, mediante la literatura, el cine, el arte etc. Sea como sea, en esta tesis se explorará el uso de contenidos históricos y geográficos y sus beneficios en el desarrollo de la competencia intercultural. La historia y la geografía son dos realidades más importantes de cualquier cultura que nos permiten conocer cualquier cultura desde sus principios hasta el presente.

El objetivo de este trabajo es averiguar las actitudes de alumnos y profesores de escuelas secundarias hacia el uso de los contenidos geográficos e históricos en las clases de ELE con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural. Además, la investigación ofrece dos puntos de vista, el de los profesores y de los alumnos. Se pretende descubrir en que medida estos contenidos motivan a los alumnos en el aprendizaje de español como lengua extranjera, pero también la opinión de sus profesores en cuanto a las posibilidades que tienen para desarrollar esta competencia en sus clases.

2. CONCEPTOS CLAVE: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA, LA CULTURA, LA INTERCULTURALIDAD Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

2.1. La competencia comunicativa

La didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas al principio de su desarrollo se basaba en la parte lingüística de la adquisición de una lengua, o sea, lo único que era realmente importante era la competencia lingüística. La competencia lingüística, el término propuesto por Chomsky (1965) en los años 60, presupone la capacidad de un individuo para producir enunciados que sean conforme con las reglas gramaticales de una lengua en todos sus niveles, desde el nivel fonético hasta el nivel semántico. La teoría de Chomsky se puede dividir en dos partes fundamentales, la competencia lingüística que implica los conocimientos no conscientes sobre cómo la lengua está estructurada y la actuación lingüística que implica dos procesos fundamentales del habla conocidos como la codificación y la decodificación. No obstante, lo que queda de una manera olvidado en esta teoría es la parte sociocultural de la lengua. Por eso, cabe mencionar el concepto revolucionario, propuesto por Hymes (1972) durante los años 70, denominado como la competencia comunicativa. El concepto, según lo describe Bagarić Medve (2012), no consiste exclusivamente de los conocimientos gramaticales que rigen el uso de una lengua, sino también consiste de su uso propio en diferentes situaciones comunicativas y culturales. En otras palabras, esta competencia incluye la parte lingüística o gramatical de una lengua (la gramática, el léxico, la fonética, la semántica) y también las normas del uso de la lengua que se vinculan con el contexto social, histórico y cultural de la lengua. Antes de que este concepto fue introducido en el mundo de la didáctica de lenguas extranjeras, el hincapié fue en la competencia lingüística, o sea en el dominio de la gramática y el léxico.

A continuación, Canale y Swain (1980) ampliaron la teoría de Hymes añadiendo a ella tres subcompetencias a los principios de los años 80 y una más en 1983. Las cuatro subcompetencias que ellos destacan como integradas dentro de la competencia comunicativa son las siguientes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. La competencia gramatical abarca los conocimientos lingüísticos de una lengua, la competencia sociolingüística que hace referencia a la adecuación de enunciados al contexto sociocultural, la competencia discursiva abarca la capacidad del hablante para llevar a

cabo diferentes tipos de discursos ya sean orales o escritos, y finalmente la competencia estratégica en la que se incluyen las estrategias de aprendizaje incluso con las estrategias usadas para resolver las posibles dificultades de la interacción oral.

Además, cabe mencionar el modelo de Bachman (1990) y el modelo de Bachman y Palmer (1996) en los que los autores procuran separar el conocimiento y la habilidad del uso de una lengua. El modelo de Bachman (1990) consiste en dos componentes grandes: la competencia organizativa y la competencia pragmática. La competencia organizativa se refiere a la estructura formal de una lengua, es decir, a las habilidades para producir o reconocer enunciados gramaticalmente correctos. Esta competencia, según el modelo de Bachman (1990), se divide en la competencia gramatical (el uso lingüístico de una lengua) y la competencia textual (las normas de unión de frases para formar textos). El segundo componente es la competencia pragmática que hace referencia a las relaciones entre los hablantes, oyentes y el contexto de situaciones comunicativas. Este componente se divide en la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. La competencia ilocutiva supone la observación de condiciones pragmáticas y la aceptabilidad de un enunciado mientras que la competencia sociolingüística hace referencia al registro, las variedades dialectales y los referentes culturales que son aceptables en una determinada situación comunicativa. El modelo de Bachman y Palmer (1996) amplía el modelo anterior en el sentido que añade la competencia estratégica y divide la competencia pragmática en tres componentes: el conocimiento léxico, el conocimiento funcional y el conocimiento sociolingüístico.

El último modelo que deberíamos mencionar es el modelo de la competencia comunicativa del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (2001). Según este modelo la competencia comunicativa tiene tres dimensiones que comprenden los conocimientos, las destrezas y las habilidades de uso de la lengua: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. La primera competencia explica la lengua como un sistema, es decir, hace referencia a la dimensión léxica, fonética y sintáctica de una lengua. La competencia sociolingüística por otra parte tiene que ver con las condiciones socioculturales que rigen el uso de una lengua. La última competencia, la competencia pragmática, hace referencia al uso funcional de una lengua. En otras palabras, presupone las habilidades, conocimientos y destrezas para reconocer los tipos y formas de texto, la ironía, la parodia, la cohesión y la coherencia.

Por esto, podríamos decir que la introducción del concepto de la competencia comunicativa cambió la manera de enseñar lenguas extranjeras completamente. Con la introducción de este concepto, los conceptos exclusivamente lingüísticos de una lengua ya no eran en el foco de la didáctica de lenguas, sino que se empezó a dar importancia al resto de los contextos, como, por ejemplo, el sociolingüístico. Es decir, resultó importante saber usar la lengua adecuadamente en varios contextos conversacionales y poder superar las posibles dificultades de comunicación, lo que debería ser posible con una competencia comunicativa bien desarrollada.

2.2. La cultura

Cuando tratamos de pensar sobre cómo definir el concepto de la cultura, lo primero que nos ocurre es la literatura, la música, el arte, la religión, la gastronomía etc. No obstante, la cultura es mucho más compleja que las cosas mencionadas anteriormente. El diccionario de la RAE (2001) lo define de dos maneras, como “el conjunto de conocimientos que permite a alguien a desarrollar su juicio crítico y también como un conjunto de modos de vida y de costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o un grupo social”. La definición más completa y apropiada para el concepto de enseñanza de lenguas extranjeras es la de Poyatos (1994) que la define como un conjunto de costumbres que un grupo de gente en un espacio geográfico comparte. Por su parte, se trata de costumbres o hábitos aprendidos, pero al mismo tiempo de los biológicamente predeterminados a nivel nacional e individual. En otras palabras, la cultura consiste en todas la experiencias, costumbres, tradiciones, valores o hábitos que forman la ficha de identidad de un grupo social.

Al hablar de la cultura en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos mencionar el modelo presentado por Miquel y Sans (1992) que distinguen tres tipos de cultura fundamentales: *Cultura con mayúscula*, la cultura “*a secas*” (la cultura con minúscula) y la *Kultura*. La *Cultura con mayúscula* es la que engloba las manifestaciones culturales de una sociedad, o sea, la que engloba la literatura, el arte, los conocimientos históricos, políticos e intelectuales de una sociedad etc. En pocas palabras, se trata de la cultura enciclopédica de una determinada sociedad. La cultura “*a secas*”, la que consideramos más importante para la enseñanza de lenguas extranjeras, abarca todas las creencias, los valores y las ideas que una persona usa para participar en cualquier tipo de

comunicación, sea verbal o no verbal. De ahí que, *la cultura “a secas”* se puede entender como un tipo del estándar cultural que los individuos usan en momentos concretos de comunicación. *La Kultura*, por otro lado, se refiere a la aptitud del hablante para reconocer varios registros y para poder modificar su habla lingüísticamente según la situación comunicativa. En otras palabras, se trata de adaptar el lenguaje que usamos dependiendo de la persona con la que estamos hablando y según el lugar en dónde el acto del habla tiene lugar (Luis Sierra 2008). Una clara distinción entre los tipos de cultura se puede ver en la siguiente figura de Miquel y Sans (1992) donde se explican los tres tipos de cultura.

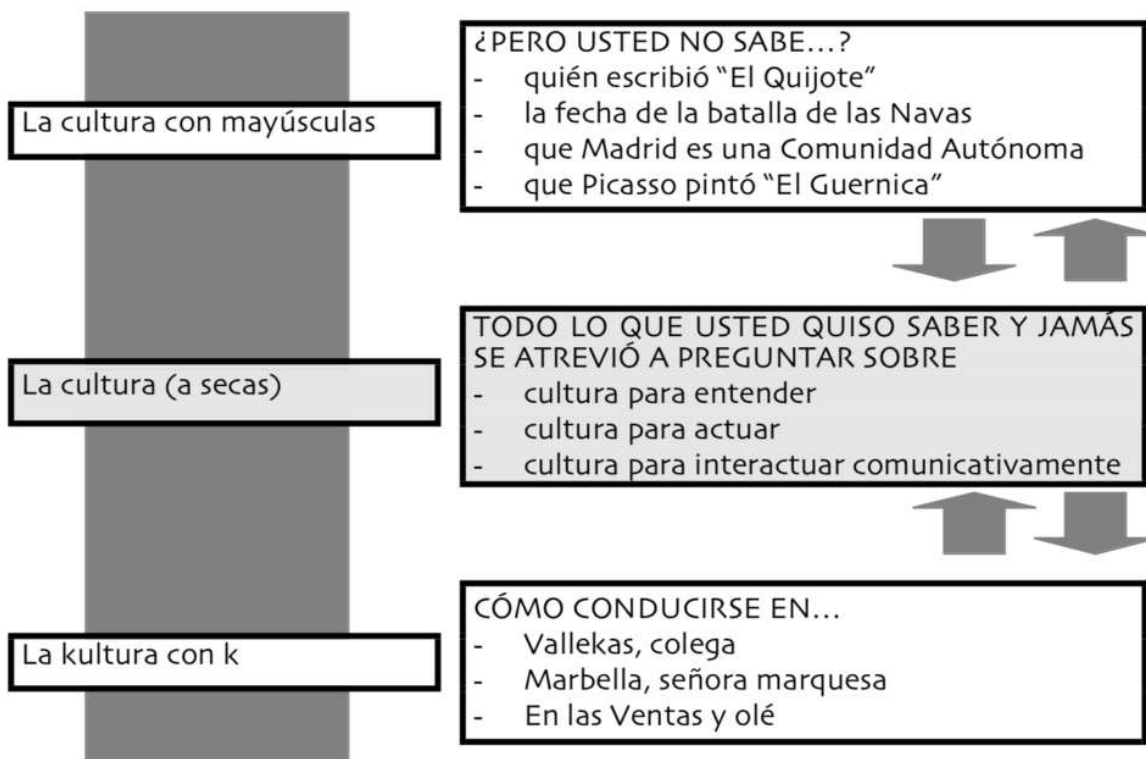


Figura 1: Los tipos de cultura según Miquel y Sans (1992)

La figura presenta los tres tipos fundamentales de cultura de manera que describe la cultura con mayúsculas como la cultura relacionada con la literatura, los hechos históricos etc. Por otro lado, la cultura a secas se describe como la cultura de la vida cotidiana, y la kultura como la capacidad de saber cómo comportarse en una determinada situación o contexto. El modelo presentado por

Miquel y Sans (1992) es posiblemente el modelo más usado por profesores de español como lengua extranjera por su clara distinción de los tipos de cultura que ayuda a los profesores a construir sus clases. En los últimos años se pone más hincapié en la cultura a secas, porque como se describe en el gráfico anterior, es la cultura para aprender y la cultura para actuar e interactuar en situaciones comunicativas.

Los enfoques tradicionales, como el método gramática-traducción o los métodos estructuralistas, observaron la cultura como algo insignificante en el aprendizaje de una lengua. Para estos enfoques la cultura consistía en solo algunos datos estereotipados y descontextualizados que los alumnos deberían memorizar (Ruiz Fuentes, 2019). La cultura y la lengua siempre eran separadas en la didáctica de lenguas extranjeras hasta que surgieron los enfoques comunicativos en los años 80. Desde entonces la cultura y la lengua se hicieron inseparables. El aprendizaje de una lengua por razones puramente lingüísticas ya no era suficiente, sino que el hincapié se puso en la integración de contenidos culturales (Bravo Moreno, 2019). La cultura no se puede separar de la lengua porque la lengua es uno de los medios de transmisión de la cultura esenciales. Estas dos nociones no se pueden separar por simples razones, mientras estamos aprendiendo una lengua también estamos aprendiendo bastantes valores culturales y sociales (Huesca Pérez, 2018). Si queremos que nuestros alumnos se conviertan en hablantes competentes, no basta con la competencia lingüística y comunicativa, sino también hay que desarrollar la competencia cultural, o sea intercultural.

Así que, de una manera no importa si queremos observar el concepto de la cultura de un punto de vista filosófico, antropológico o sociológico porque en la didáctica de lenguas es algo que no se puede ni se debería separar de la lengua. Podríamos decir que la lengua es uno de los aspectos más evidentes de la cultura, y que ambos conceptos pueden considerarse como seres vivos porque son procesos dinámicos que siguen cambiando.

2.3. La interculturalidad y la competencia intercultural

La posición de la competencia intercultural en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras cambió radicalmente en las últimas décadas. El concepto de la cultura empezó a asociarse aún más con el de la lengua, mostrando su relación inseparable que al fin resultó imprescindible para el concepto de la competencia intercultural y la interculturalidad en general. Igual como la teoría de

Chomsky sobre la competencia lingüística y su visión del alumno solo como un hablante-oyente encontró muchas críticas, de la misma manera la teoría de la competencia comunicativa de Chomsky basada en un prototipo del hablante nativo ya no era suficiente en el mundo de la lingüística aplicada. Especialmente con la globalización y el desarrollo rápido del turismo, se notó la falta del aspecto social y cultural dentro del modelo de la competencia comunicativa. Por consiguiente, a principio de los años 80 los lingüistas empezaron a pensar como relacionar la lengua y la cultura. De esta manera, Canale y Swain (1980) ampliaron la teoría de Hymes con cuatro más subcompetencias; la subcompetencia gramatical que abarca los conocimientos lingüísticos de una lengua, la subcompetencia sociolingüística que hace referencia a la adecuación de enunciados al contexto sociocultural, la subcompetencia discursiva que abarca la capacidad del hablante para llevar a cabo diferentes tipos de discursos ya sean orales o escritos y finalmente la subcompetencia estratégica en la que se incluyen las estrategias de aprendizaje incluso con las estrategias usadas para resolver las posibles dificultades de la interacción oral. Otro cambio importante para el desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural es adición de la subcompetencia sociocultural y social por Van Ek en 1986 con las que distingue el contexto sociocultural en el que el hablante se encuentra en el momento del habla y la habilidad verbal y no verbal de un individuo de relacionarse con otros. Otra persona crucial para el desarrollo de la competencia intercultural es definitivamente Byram (1989) que pone las bases teóricas necesarias para el entendimiento de la importancia del aspecto cultural en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Byram pone en énfasis que el desarrollo de tal competencia no ayuda únicamente el desarrollo de la competencia lingüística, sino que también estimula los cambios en la personalidad e identidad del alumno.

La competencia intercultural, como lo definen Trujillo y Ángeles (2017), es un conjunto de habilidades, conocimientos y aptitudes que suponen la comprensión de la cultura propia y la cultura del Otro. Otros autores, como Meyer (1991) lo describen como la capacidad de actuar adecuada y satisfactoriamente en interacciones con personas que provienen de culturas diferentes, y también sirve para estabilizar la identidad de un individuo y para ayudar a otras personas para que puedan establecer su propia identidad. Más aún, Byram (1989) explica el concepto de la interculturalidad como una reflexión constante sobre todos los conocimientos, creencias, valores y comportamientos que forman parte de la cultura de un individuo para poder comparar las similitudes y las diferencias con una cultura ajena.

La introducción de este concepto en el ámbito de la lingüística aplicada era necesario por varias razones, una de ellas siendo la rápida globalización y el desarrollo del turismo que empujaron la necesidad de aprender una lengua extranjera para poder comunicarse con personas de otros países. Es precisamente en esto donde se esconde el objetivo de la competencia comunicativa; el entendimiento mutuo en situaciones comunicativas interculturales. Además, un hablante interculturalmente competente es capaz de comunicarse con eficacia en cualquier tipo de situación cultural comunicativa, o más bien, es capaz de evitar los malentendidos, los estereotipos, las situaciones incómodas o incluso ofensivas. El entendimiento de otras culturas ayuda a los hablantes para establecer conexiones fácilmente y también les ayuda a desempeñar el rol del mediador entre culturas (Alexopoulou y Mirón, 2012). De esta manera podemos decir que la competencia intercultural permite al hablante crear lazos entre su propia cultura y otras culturas y también, entender y aceptar las diferencias culturales. De Urazza y Žiūraitė (2019) definen como objetivo del aprendizaje intercultural la estimulación de la curiosidad de alumnos hacia otras culturas, o sea, promoviendo la capacidad de contemplar, investigar y comprender los diferentes aspectos de varias culturas. Además de tener la oportunidad de conocer otras culturas mientras se desarrolla la competencia intercultural, los alumnos tienen la oportunidad de conocer mejor a su propia cultura.

2.3.1 El modelo de Byram

El modelo de la competencia comunicativa que seguramente tuvo más impacto en la manera de enseñar las lenguas extranjeras es el modelo presentado por Byram en 1997. El modelo que precede el de 1997 fue construido por Byram y Zarate (1994) como una reacción al modelo de Van Ek señalado y criticando que su modelo es demasiado etnocéntrico, o sea, que favorece demasiado la cultura propia de un individuo mientras la cultura de la lengua meta queda olvidada. También hacen referencia al hecho de que los modelos previos ponen énfasis en el modelo de un hablante nativo, que en muchas instancias parece irreal porque un alumno de lenguas extranjeras tiene a su disposición dos o más culturas al mismo tiempo, mientras que un hablante nativo se encuentra inmerso solamente en su propia cultura. Por esto consideraron necesario introducir el término del hablante intercultural, porque según Byram para obtener una comunicación exitosa no es suficiente

solamente poseer los conocimientos lingüísticos. El modelo propio de Byram (1997) consiste en cinco componentes, llamados también los saberes (“savoirs”) que hacen referencia a las capacidades propias de un individuo. Las cinco componentes de la competencia intercultural también se mencionan en el MCER (2001): saberes, saber ser, saber hacer, saber aprender y saber comprender. El primer nivel de la competencia intercultural, *saber ser*, puede relacionarse con la competencia existencial, o sea, la capacidad de cambiar de actitudes hacia otras culturas de manera que se erradica el etnocentrismo haciendo relaciones entre la cultura propia y la de la lengua meta (Castro Viudez, 2002). *Los saberes* suponen el conocimiento declarativo sobre la nueva cultura, es decir, los referentes culturales que una sociedad comparte. Además, *el saber aprender* consiste en la capacidad de analizar la nueva cultura, comparar la con la propia y adaptar estos nuevos conocimientos a futuras situaciones comunicativas. *El saber hacer* podría considerarse como la integración de las tres componentes anteriores porque consiste en su aplicación en situaciones concretas de comunicación intercultural. Al final, el quinto nivel, *el saber comprender* es el que se refiere a la comprensión de la nueva cultura de modo que se minimiza el etnocentrismo, se identifican los malentendidos en comunicación y se desempeña el rol del mediador entre culturas.

Aunque el modelo de Byram es el más usado y aceptado en el mundo de didáctica de lenguas extranjeras, tiene unas pocas críticas. Una de las críticas principales, como menciona Petravić (2016) es que el modelo se basa demasiado en limitar la cultura en el nivel nacional. Por esto, Riasger (2007) aclara que, aunque la limitación en el nivel nacional por razones como definir los currículos nacionales tiene sentido, no se puede entender como una justificación. Aparte del relieve en el nivel nacional, se critica que el modelo de la competencia como una adición al resto de las competencias, y no como una unidad única. Además, los autores como Kramersch (2009) consideran que la competencia intercultural de Byram se puede entender como una meta extralingüística, es decir, que tiene más relaciones con la ética y psicología que con la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sea como sea, el modelo de la competencia comunicativa intercultural de Byram fue una instancia que cambió la manera de enseñar lenguas extranjeras en los años 90 y un modelo que todavía llama mucha atención. El objetivo de Byram fue poner en relación la lengua con la cultura, de manera que los alumnos puedan comunicarse fácilmente con personas de otras culturas sin situaciones

incomodas o estresantes. Su trabajo en el Consejo de Europa definitivamente cambio la política lingüística de Europa y introdujo un nuevo enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras.

2.3.2 La competencia intercultural en el aula de ELE

En la hora de incorporar los contenidos culturales, y la propia interculturalidad, en el aula de ELE muchos profesores encuentran problemas de qué, cómo, cuándo y a qué nivel. El papel del maestro en esta situación parece fundamental, porque es precisamente el docente quien guía todo este proceso. La idea de la interculturalidad en el aula de ELE es algo que en los últimos 30 años sigue explorándose con más atención. El propósito es que en un aula de ELE los conceptos culturales se interpretan como esenciales, porque la enseñanza intercultural se basa en el intercambio de conocimientos entre personas que pertenecen a diferentes grupos sociales (Bravo Moreno, 2019). La base de la enseñanza/aprendizaje intercultural consiste en contraponer la cultura propia del alumno y las culturas ajenas de manera que se interpretan las similitudes y diferencias. Este tipo de enseñanza que se basa en contrastar y relacionar varias culturas debería ser un proceso colaborativo en el cual se da la misma importancia a la cultura propia como a la cultura de una lengua meta. Como afirma Merino (2005) los aspectos interculturales en el aula de lenguas extranjeras tienen un papel fundamental para que se alcance una comunicación apropiada y eficaz. En este proceso es recomendable adoptarse a las necesidades, preferencias, gustos y el nivel lingüístico de los alumnos para que los contenidos se puedan contextualizar mejor y poner en relación. Merino (2005) también comenta que para comprender mejor la cultura una sociedad diferente hay que partir de la propia. De esta manera el alumno obtiene la habilidad de contraponer las dos culturas y pensar críticamente sobre ellas. Además, Baz y Jilani (2017) destacan que el objetivo de la enseñanza intercultural es la adquisición de la habilidad de identificar los aspectos culturales de la cultura propia y los aspectos culturales de las demás. De esta manera el alumno interculturalmente competente sería capaz de comportarse de manera adecuada en cualquier tipo de comunicación intercultural, lo que significa que sería capaz de solucionar problemas de comunicación sin caer en estereotipos o prejuicios. Otros objetivos de aprendizaje intercultural que menciona López García (2003) consisten en la motivación y mejoramiento del aprendizaje de

una LE, la fomentación de la tolerancia y el respeto mutuo, la valoración crítica y la aceptación y entendimiento entre culturas.

En conclusión, la enseñanza intercultural es una noción que sigue llamando atención en el mundo de la didáctica de lenguas extranjeras porque es una llave para relacionar la cultura con la lengua, lo que parece de importancia vital en el mundo globalizado en el que nos encontramos hoy en día. También es de importancia vital para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la que se pone hincapié los últimos años. Podríamos concluir que la interculturalidad ayuda a fomentar las actitudes positivas hacia diferentes culturas.

3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS MARCOS DE REFERENCIA

Los marcos de referencia en la enseñanza de lenguas extranjeras no sirven solamente como guías de enseñanza, sino que también se usan para poder evaluar el progreso en el aprendizaje de una lengua extranjera. Existen varios marcos de referencia, no obstante, en este trabajo analizaremos la manera en la que la competencia intercultural está descrita en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) y el Plan Curricular Croata (2020).

3.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en los sucesivo MCER) fue publicado por el Consejo de Europa en 2001 como parte de su política lingüística, con la intención de promover la diversidad lingüística y el plurilingüismo. Además de promover el plurilingüismo y pluriculturalismo, el MCER con sus 6 niveles descriptivos sirve como base para definir lo que es necesario para lograr dominio en una lengua extranjera. En efecto, el plurilingüismo en el MCER se define como un concepto más allá del multilingüismo que presupone la cohabitación de varias lenguas en una sociedad. El plurilingüismo, por otra parte, toma en consideración la mera coexistencia de varias lenguas en un lugar, pero al mismo tiempo pone énfasis en la relación e interacción entre estas lenguas. De esta manera, el alumno no solo conoce distintas variedades, sino que al mismo tiempo desarrolla la competencia comunicativa al interactuar con otras lenguas.

En el apartado dedicado a las competencias generales, definidas en los capítulos anteriores, o mejor dicho en la parte dedicada al conocimiento declarativo (5.1.1.3.), se menciona el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. En tal sentido, se quiere poner de énfasis otra vez la importancia de contenidos culturales para el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos. Así se mencionan dentro del conocimiento sociocultural las características de culturas con las que el alumno debería familiarizarse como la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Asimismo, la conciencia intercultural es una habilidad que se adquiere con los conocimientos sobre otras culturas y, sobre todo, con relacionar la cultura de origen con la cultura de la lengua que se está aprendiendo. Esta habilidad es imprescindible en entender cómo funcionan los estereotipos y por qué ocurren.

Además, dentro de las destrezas y habilidades prácticas (saber hacer), el MCER menciona en el apartado 5.1.2.2 las siguientes destrezas y habilidades interculturales:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas

En el apartado 5.1.3. que se dedica a la competencia existencial o el saber ser, se mencionan las actitudes de los alumnos, o sea la apertura hacia nuevas experiencias, culturas, ideas etc., la capacidad de reflexionar sobre su propia cultura y su sistema de valores, y la voluntad de alejarse de actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.

En 2020 el Consejo de Europa publicó el volumen complementario del MCER en el cual se incluyeron varios aspectos, explicados más en detalle, de la interculturalidad como la mediación de la comunicación pluricultural y las escalas plurilingüe y pluricultural cuya función es delimitar lo que hay que saber en cual nivel del dominio de una lengua extranjera. La mediación de la comunicación es una habilidad central para los alumnos porque para que no ocurrieran malentendidos, tensiones y desacuerdos el alumno siempre debe tener en mente su propia perspectiva y la perspectiva de la persona con la que está comunicando. Al mismo tiempo, el volumen complementario hace referencia al hecho de facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural que presupone el afrontamiento con otras culturas de manera que se crea un espacio mutuo entre las distintas culturas lleno de entendimiento mutuo y respeto. Esto se puede lograr mostrando interés hacia otras culturas, sensibilidad y respeto, y también anticipando los malentendidos que puedan ocurrir por diferencias culturales y lingüísticas. Además, el capítulo 4 del volumen complementario divide la competencia plurilingüe y pluricultural en tres partes (cada una con su propia escala): aprovechamiento del repertorio pluricultural, comprensión plurilingüe y el aprovechamiento del repertorio plurilingüe. En este capítulo se pone en énfasis la necesidad de entender que puedan existir culturas con prácticas y tradiciones diferentes, que debemos tener

en cuenta estas diferencias a la hora de comunicarse con alguien, y que debemos reconocer las diferencias y similitudes entre culturas para mejorar la comunicación. La comprensión plurilingüe nos muestra como deberíamos reconocer las diferencias lingüísticas entre lenguas y usarlas en la comunicación, que deberíamos reconocer los falsos amigos, y recopilar información de varias fuentes. La última parte es el aprovechamiento del repertorio plurilingüe en el que se define la adaptabilidad a las situaciones comunicativas, la habilidad de averiguar hasta que medida es apropiado usar varias lenguas, adaptar la lengua hablada a las capacidades lingüísticas de los interlocutores, variar las lenguas habladas incluso al dar explicaciones y motivar a los interlocutores a usar diferentes idiomas.

3.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), que define los niveles de referencia para la lengua española según las pautas del MCER, sitúa los hechos culturales y la interculturalidad en tres apartados: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, y las habilidades y actitudes interculturales. Estos tres capítulos tal vez no tienen relación directa con los aspectos lingüísticos de la lengua, pero cubren la parte comunicativa que es necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural.

Por su parte, los referentes culturales no pretenden que los alumnos se familiaricen con toda la ficha cultural de alguna sociedad ni tampoco saber cronológicamente el desarrollo histórico de algún país. Al contrario, el propósito es introducir al alumnado al patrimonio cultural esencial de algún grupo social. En otras palabras, el objetivo se acerca la cultura hispana a los alumnos mediante los principales referentes culturales, como los ríos más importantes para España y América Latina, o los personajes históricos de gran importancia para el desarrollo de países del mundo hispanohablante. El capítulo está organizado de manera que se divide en tres categorías: conocimientos generales de los países hispanos, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, productos y creaciones culturales. Sea como sea, en este trabajo solo vamos a destacar los contenidos que se refieren a contenidos históricos y geográficos. En la primera categoría, la de los conocimientos generales de los países hispanos, cabe mencionar la geografía física, o, en otras palabras, el clima, las particularidades geográficas y la flora y fauna. De esta manera los alumnos

conocen la imagen geográfica de países hispanos en el sentido que se familiarizan con los ríos, las llanuras, las montañas, los lagos, los desiertos, la flora y fauna típica de algún país hispano (p.ej. el cóndor en Colombia, la llama en Bolivia, la yerba mate en Uruguay etc.) entre otras cosas. Además, toda la segunda categoría, los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, hacen referencia a la historia de países hispanos. En este apartado se mencionan varias etapas de la historia hispana, desde el reinado de los Reyes Católicos, las civilizaciones precolombinas, las guerras cruciales hasta el presente. Además de los hitos fundamentales históricos de los países hispanos, se mencionan los grandes acontecimientos sociales (descubrimiento de Machu Pichu, la apertura del Canal de Panamá etc.), los personajes importantes de la cultura, ciencia y deporte, los personajes populares de la vida contemporánea, los acontecimientos deportivos, los premios a las Letras y las Artes, festivales etc. La última categoría de este apartado también se puede relacionar con los aspectos históricos de los países hispanos porque se trata de la literatura y pensamiento, o sea, los grandes autores con sus obras y su contribución a la sociedad.

Al hablar de los saberes y comportamientos socioculturales hay que destacar que esto hace referencia a los aspectos de la vida diaria, más bien, a la organización de la vida, el modo de la vida, las relaciones personales, la organización social y la identidad colectiva. En cambio, los referentes culturales que hacen referencia a España y los países de América Latina, los saberes y comportamientos socioculturales hacen referencia únicamente a España por la complejidad y la variedad inmensa de los aspectos mencionados anteriormente en todas estas ciudades. Consiguiente, los saberes hacen referencia a conocimientos declarativos, como las partes del día o las partes de la comida. Además, se incluyen también los valores, prejuicios y los estereotipos impuestos sobre una sociedad. Los comportamientos, ahora bien, ponen en relación el contenido y las situaciones de interacción. Más bien, se trata de normas sociales como la puntualidad, los modos apropiados de vestirse, el lenguaje corporal etc.

El último inventario que hace referencia a la competencia intercultural, y tal vez el más directamente conectado con esta noción, son las habilidades y actitudes interculturales que abarcan los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para el desarrollo de la competencia intercultural. Se trata de habilidades o conocimientos que, si se activan de forma estratégica, permiten al alumno acercarse a otras culturas, especialmente a la de España y de los países de América Latina. Cuando mencionamos esta activación estratégica, pensamos en el conocimiento

de otras comunidades, la conciencia intercultural, las destrezas imprescindibles para establecer relaciones entre culturas, interactuar, hacer intermediario entre culturas, afrontar los malentendidos, la empatía, la apertura, el interés y la reducción de emociones negativas, y también la habilidad de desarrollar todas estas competencias continuamente. El inventario está dividido en dos grandes partes, las habilidades y las actitudes, ambas que el alumno tiene que usar de manera controlada, consciente y reflexiva para que pueda desarrollar las estrategias interculturales. Además, el inventario se divide en cuatro apartados que describen lo que es necesario para desarrollar la competencia intercultural. El primer apartado, titulado *Configuración de una identidad cultural*, pone en énfasis la habilidad del alumno de percibir los rasgos principales de su propia cultura y la cultura con la que está interactuando, la habilidad de aceptar estas culturas y apreciarlas desde diferentes perspectivas y estar consciente de los estereotipos culturales. El siguiente apartado, *Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales*, incluye las operaciones cognitivas necesarias para que el proceso de interacción intercultural sea exitoso, y también las habilidades de la disposición personal como la empatía, la sensibilidad, el interés etc. El tercer apartado es el de la *interacción cultural* menciona las habilidades necesarias al momento del contacto e interacción con otras culturas como, por ejemplo, la habilidad de actualizar, poner en juego, evaluar, las destrezas prácticas, pragmáticas e interculturales etc. El último apartado, la *mediación intercultural*, describe las actividades hechas por el alumno con la intención de negociar significado, interpretar hechos y productos culturales, eliminar los malentendidos e impedir las situaciones conflictivas de comunicación. Para ser más preciso, se trata de habilidades como la planificación, mediación, evaluación, control, reparación y ajustes.

3.3. El Plan Curricular croata

El Plan Curricular croata (2020) es el documento fundamental del sistema educativo en Croacia que rige la enseñanza de la lengua española. La interculturalidad dentro de este documento muy extenso se menciona varias veces, primero como parte de los objetivos educativos. Uno de estos objetivos, además del desarrollo de la competencia comunicativa y otros más, es el conocimiento de otras culturas. Lo que se pretende hacer aquí es familiarizar los alumnos con las diferencias y

semejanzas culturales entre la cultura propia del alumno y la cultura española, desarrollar el interés, la empatía y el respeto hacia otras culturas e idiomas en Croacia, Europa y el resto del mundo, incluso motivar la colaboración intercultural y el desarrollo de los proyectos interculturales. Ahora bien, en el documento se enumeran tres grandes competencias que los alumnos deberían desarrollar, estas son la competencia comunicativa, la competencia intercultural y la autonomía en el aprendizaje.

La necesidad de desarrollar la competencia comunicativa se explica de manera que el mundo multicultural requiere de los sistemas educativos su integración en la enseñanza para que el alumno pueda desarrollar la autoconciencia y la conciencia de otros. De esta manera los alumnos empiezan a interesarse para conocer otras culturas y todos sus aspectos. Una de las habilidades que el alumno debería desarrollar es la capacidad de comparar las diferencias y semejanzas culturales y lingüísticas. Además, debería desarrollar la empatía, la adaptabilidad y el respeto hacia otros interlocutores. También debería comunicarse con eficacia con hablantes nativos y no nativos de la lengua española con el fin de conseguir una comunicación satisfactoria y sin malentendidos o conflictos. Lo que se pone en énfasis de igual forma es el hecho de que la competencia intercultural permite al alumno deshacerse de prejuicios y estereotipos, y, además, permite al alumno la resolución pacífica de situaciones conflictivas, la divulgación de entendimiento mutuo y la expansión del punto de vista del alumno. La competencia intercultural dentro del Plan Curricular croata se divide en tres grandes componentes: los conocimientos generales y específicos sobre la cultura, las habilidades y las actitudes. Por eso, cada grado de la escuela primaria y secundaria tienen sus descriptores correspondientes.

La evaluación de la competencia intercultural dentro de los objetivos educativos se divide en tres componentes: los conocimientos que pueden ser generales o específicos, las habilidades como la interpretación de contenidos interculturales y el comportamiento en contextos interculturales y las actitudes como el interés, la apertura y la habilidad de superar los estereotipos y los prejuicios. Lo que se evalúa son los conocimientos relativos a la cultura propia del alumno y a la cultura ajena y también las maneras de comportarse en situaciones interculturales. Sin embargo, todos los objetivos didácticos relacionados con las actitudes no se pueden valorar porque se consideran como parte de la experiencia individual.

4. EL DESROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

La competencia intercultural y el proceso de su implementación en el aula de una lengua extranjera es un proceso muy complejo que consiste en varios factores. Primeramente, hay que mencionar los participantes sin cuales este proceso no sería posible, el profesor y el alumno. Luego, también hay que mencionar los contenidos que los alumnos y los profesores usan como apoyo, es decir, los recursos didácticos que se usan en la enseñanza intercultural. Este capítulo lo terminaremos poniendo énfasis en los materiales y contenidos con objetivos específicos importantes para esta investigación, los contenidos históricos y geográficos.

4.1. El rol del profesor y del alumno

Todo el procedimiento de enseñanza, o sea, aprendizaje intercultural podría definirse como un proceso muy compuesto en el cual se deberían incluir varios factores para que sea exitoso. Uno de estos factores constituye ciertamente el rol del profesor. De manera análoga a los cambios en los métodos o enfoques de enseñanza, gradualmente cambió el rol del profesor. Así el rol del profesor cambió desde el control completo del estricto maestro cuya función principal fue transmitir informaciones, al rol facilitador, guía y coordinador de actividades. Incluso con la introducción del enfoque intercultural este rol experimentó ciertos cambios. Como mencionan Moreno y Cerezo (2016), el profesor en este enfoque toma el rol del “mediador profesional entre culturas”, es decir, su rol es formar vínculos entre su propia cultura, la cultura de sus alumnos y la cultura meta. En realidad, para que un profesor pueda compartir el espíritu intercultural con sus alumnos, primero debería tomar en conciencia su propio desarrollo intercultural. Los puntos principales de cómo debe ser un profesor intercultural según Ipiña (1997) son los siguientes: debería poseer una tolerancia activa y estimación de lo diferente, la apertura al mundo y la formación y mejoramiento continuo. Esto quiere decir que un docente intercultural debería promover el intercambio de paz, tolerancia y empatía como una actitud habitual. Además, debería respetar su propia cultura y valores tradicionales, pero al mismo tiempo ser abierto a otras culturas. A continuación, cabe mencionar el modelo de Jordan (2004) que divide la formación intercultural de docentes en 3 partes. La primera es la dimensión cognitiva, informativa y crítica. Así, por ejemplo, según esta dimensión el docente adquiere los conocimientos básicos sobre la cultura o las culturas de su

alumnado y al mismo tiempo piensa críticamente sobre las diferencias entre la cultura meta y las culturas propias de los alumnos. La segunda dimensión es denominada la técnico-pedagógica que incluye un inventario de estrategias didácticas y organizativas cuya función es facilitar el proceso de enseñanza. La última y probablemente la menos trabajada dimensión de este modelo es la dimensión actitudinal que se basa en adoptar una actitud reflexiva, implicarse emocionalmente, observar y aprender desde su propia práctica docente y de la práctica docente de otros (2004). Además, en el modelo de las competencias del profesorado del Instituto Cervantes (2012) que presenta las habilidades claves de un profesor de lenguas extranjeras, se menciona la capacidad de facilitar la comunicación intercultural cuya función es promover las relaciones interculturales. En otras palabras, se requiere de un profesor de lenguas extranjeras que sea capaz de desarrollar su propia competencia intercultural, adaptarse a las culturas con las que está rodeado, promover la comunicación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos.

Para simplificar, el docente intercultural debería actuar como guía entre culturas que facilita el proceso de comunicación y que evita los choques culturales o simplemente malentendidos en la comunicación. Su tarea es enseñar a los alumnos tanto la competencia lingüística y comunicativa, como la competencia intercultural (Merino y Olivencia, 2007). El docente debería preparar los alumnos para los contactos con culturas ajenas y ayudar a sus alumnos a reconocer la riqueza de estas situaciones comunicativas y cuanto podemos aprender de ellas. Su misión es también enseñar a los alumnos cómo relacionar las diferencias de su cultura con otras culturas y finalmente, debería despertar en los alumnos la curiosidad hacia otras culturas (Cernadas Ríos et al., 2013).

De manera semejante a los cambios en el rol del profesor, cambió el rol del alumno en el ámbito educativo. En los métodos tradicionales el alumno tuvo un papel bastante pasivo, o sea, poco participativo, con tareas simples como seguir las pautas del docente, memorizar reglas gramaticales, listas de vocabulario etc. Sea como sea, el enfoque intercultural exige del alumno lo contrario, sobre todo la participación cuanto más activa. En otras palabras, el alumno se convierte en un agente social lo que significa que el alumno debe poseer los conocimientos lingüísticos de una lengua, pero también debe ser capaz desempeñarse en todo tipo de comunicación cotidiana (el ámbito personal, el ámbito público, el ámbito educativo y el ámbito profesional) (MCER, 2001). Entonces, este tipo de aprendizaje exige del alumno la máxima independencia, la autonomía, la

capacidad de pensar críticamente y aceptar diferentes puntos de vista y opiniones de los suyos en cualquier tipo de situación. Byram y Zarate (1994) describen el hablante intercultural como una persona que está consciente de su propia cultura, identidad y tradición, cómo lo perciben los demás y cómo conocedor de culturas de las personas con las que interactúa. Este tipo de alumno, o sea hablante, tiene como meta conseguir independencia del profesor y evidentemente, a usar estos conocimientos fuera del aula.

En otras palabras, la función del profesor en una enseñanza intercultural es la del guía y mediador entre culturas, mientras el alumno tiene un rol activo e independiente. En este tipo de enseñanza el profesor tiene que tomar en consideración las necesidades, los gustos, las preferencias y el nivel lingüístico de sus alumnos para que pueda ajustar su manera de enseñar, los contenidos etc. El objetivo es despertar la curiosidad del alumno hacia su propia y otras culturas, y también motivarlo para experimentar individualmente.

4.2. Recursos didácticos

A continuación, cada proceso educativo, o sea didáctico, requiere ciertos contenidos que se diseñan para guiar y facilitar el complejo proceso de enseñanza/aprendizaje. Cuando mencionamos el término material didáctico, por eso se entiende un conjunto de elementos que se usan como facilitadores del proceso educativo. Entonces, podríamos decir que cualquier cosa que se utiliza con la intención de facilitar el proceso de aprendizaje es un recurso didáctico. Sin embargo, existen ciertos puntos a los que deberíamos prestar atención al momento de elegir los contenidos. Así, por ejemplo, el contenido educativo debería ser coherente con los objetivos educativos, adecuado a las necesidades de los alumnos y al contexto educativo, significativo y autónomo, flexible y adaptable, graduado, claro, contextualizado y por fin, auténtico. Con respecto a la enseñanza intercultural, los contenidos ideales son los auténticos y reales porque de esta manera se transmiten realmente las particularidades culturales (Reid, 2014). Los contenidos auténticos que normalmente se usan en la enseñanza intercultural pueden ser de tipo visual, auditivo y audiovisual. De los contenidos visuales auténticos y apropiados para la enseñanza intercultural se pueden usar imágenes, dibujos, cuadros, fotos, postales, periódicos, sellos postales, monedas, menús de restaurantes etc. En cuanto a los contenidos auditivos se pueden usar canciones, cintas de audio, anuncios, podcasts, mensajes

telefónicos, programas de radio etc. Finalmente, de los contenidos audiovisuales normalmente se usan programas de televisión, películas, series, dibujos animados, boletines meteorológicos etc. Además, Lombana (2017) menciona también los contenidos reales que los alumnos pueden experimentar con sus sentidos, o sea, objetos de la vida cotidiana que los alumnos pueden tocar, oler o saborear. Por ejemplo, la comida, las prendas de vestir, los utensilios, los instrumentos musicales etc. Lombana (2017) aclara que el propósito es despertar el interés del alumno, provocar un sentido positivo en los alumnos y crear un ambiente de enseñanza positivo y cómodo.

Consideramos ahora las declaraciones de Aguillón y Carrero (2014) que afirman la importancia de tales actividades que al mismo tiempo toman en consideración la perspectiva y la cultura propia de los alumnos cuando tienen que sumergirse en otras culturas. Los contenidos interculturales siempre van más allá de la lengua, específicamente porque incluyen elementos paralingüísticos y extralingüísticos que pueden modificar el significado del enunciado (tonos, gestos, posturas etc.) Además, es importante que los contenidos interculturales sean adaptables de acuerdo con las necesidades del alumnado a la hora de dar las clases. Como en cualquier enfoque metodológico, los contenidos interculturales exigen adaptación y elaboración perpetua.

4.3. Los contenidos históricos y geográficos en la enseñanza intercultural

Dos conceptos ampliamente relacionados con el concepto de cultura son el tiempo y el espacio. En otras palabras, son la historia y la geografía que de una manera formaron la cultura de cualquier sociedad. Entonces, los acontecimientos cronológicos, ya sea del pasado o del presente, representan un pilar de la cultura, porque es precisamente en estos momentos pasados y presentes cuando se desarrollaron y cambiaron las culturas. El espacio geográfico como los territorios, los paisajes, las fronteras etc. también forman parte de la cultura porque nos permiten averiguar la distribución de alguna cultura en el mundo (Pozzo y Lencina, 2014). Es precisamente por estas razones porque la historia y la geografía a la vez aparecen en los referentes culturales del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Así se destacan los contenidos relacionados con el clima, especialmente las estaciones y su duración, las fiestas asociadas con los cambios de estaciones (la noche de San Juan en España o la fiesta del sol en Perú), incluso las zonas climáticas como la mediterránea o tropical. Además, se menciona todo un conjunto de particularidades geográficas como ríos, lagos, desiertos, picos etc. De igual forma se destaca la importancia de la flora y fauna,

o más bien, los especies característicos de países hispanos como el cóndor en Colombia o la llama en Perú. Aparte de todos los contenidos geográficos mencionados anteriormente, a esta categoría también se podría añadir la diversidad de la población en algún territorio, por ejemplo, las minorías, los pueblos indígenas o las civilizaciones precolombinas. Además de la geografía de los países hispanos, también cabe mencionar los acontecimientos históricos. Aquí no se pretende que los alumnos sepan toda la historia de España o de los países latinoamericanos, sino que sepan los acontecimientos y personajes principales y fundamentales para el desarrollo de algún país hispanohablante. Por ejemplo, grandes acontecimientos históricos como el reinado de los Reyes Católicos, la revolución cubana, la Reconquista etc. Naturalmente, no se pueden mencionar solo los acontecimientos históricos, sino que también hay que añadir los grandes personajes históricos y legendarios, esto es personajes como Cristóbal Colón, el Cid, Che Guevara, Francisco Franco etc. En otras palabras, se trata de personajes como presidentes, políticos, artistas, generales, reyes, conquistadores, deportistas y otros más. De los grandes acontecimientos históricos es bueno mencionar también los acontecimientos sociales de gran importancia como la apertura del Canal de Panamá, Olimpiadas de México, los premios de Goya etc.

En cuanto a la distribución de estos contenidos en los materiales principalmente usados en el ámbito escolar de Croacia¹, desgraciadamente aparecen en pocas instancias y en versiones mayoritariamente simplificadas. Se trata de unos textos cortos que describen algún acontecimiento histórico o narran la vida de una persona de gran relevancia para la historia de países hispanohablantes, o a lo mejor alguna curiosidad de las grandes ciudades del mundo hispano.

Es precisamente por estas razones porque cabe añadir contenidos adicionales en la enseñanza de la competencia intercultural, especialmente cuando nos referimos a los contenidos históricos y geográficos. Las TIC, por ejemplo, son una buena manera de cómo podríamos añadir contenidos y actividades adicionales en este tipo de enseñanza, y también cómo podríamos hacer este tipo de aprendizaje más interesante, motivador e interactivo (Castillo Acosta, 2014). Cuando se trata de contenidos geográficos, el Google Maps es una herramienta perfecta porque todos los alumnos la pueden usar en sus teléfonos móviles para hacer una actividad individual o en la computadora si se trata de una actividad en grupos. Además de Google Maps, hay varios juegos interactivos que

¹ Más bien, aquí nos referimos a los manuales aprobados y usados en las clases de español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Croacia, específicamente *Embarque, Aula Internacional, Espacio Joven y Experiencias Internacionales*

facilitan la explicación de algún acontecimiento histórico, por ejemplo, seguramente a los alumnos parece más interesante aprender sobre la conquista de América mediante un juego interactivo que simplemente leyendo la trayectoria del acontecimiento (2014).

5. INVESTIGACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE CONTENIDOS HISTÓRICOS Y GEOGRÁFICOS COMO PARTE DE ENSEÑANZA INTERCULTURAL DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

La segunda parte de este trabajo se ocupa con la investigación dedicada al tema de la interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera con hincapié en los contenidos históricos y geográficos. La investigación incluye los puntos de vista de los alumnos sobre los contenidos interculturales en su proceso de aprendizaje, pero también se incluye la perspectiva de sus docentes y su visión de la importancia de este enfoque en la didáctica de lenguas extranjeras hoy en día. De este modo, el propósito principal de la investigación fue averiguar las actitudes de los alumnos y los docentes hacia los contenidos históricos y geográficos en la enseñanza de español como lengua extranjera de las escuelas secundarias de Croacia.

5.1. Los objetivos e hipótesis

Después de la parte teórica de esta tesina donde se explica la importancia de los contenidos históricos y geográficos como parte de la enseñanza intercultural, la idea principal de esta investigación fue descubrir las actitudes de los alumnos y los profesores hacia tal tipo de educación de español como lengua extranjera. Teniendo en cuenta la parte teórica que fue explicada anteriormente, se construyeron algunas preguntas e hipótesis de esta investigación. Las 5 preguntas de esta investigación pretenden demostrar cuales son las actitudes y posturas del alumnado y profesorado, en que medida los contenidos históricos y geográficos ayudan a los alumnos en la comunicación real con hablantes nativos, y finalmente la situación del sistema educativo croata. La primera pregunta hace relación a la cuestión si realmente los contenidos históricos y geográficos interculturales motivan a los alumnos en las clases de ELE. Asimismo, la posición de la interculturalidad en el plan curricular de español en Croacia forma parte de los

objetivos de esta investigación porque el objetivo fue mostrar la medida de inclusión de este tipo de contenidos en el plan curricular croata, y también si el plan deja suficiente espacio libre a los profesores para la incorporación de contenidos adicionales a las clases de español. Además, se pretende investigar si los contenidos históricos y geográficos ayudan a los alumnos en la comunicación con otros hablantes de español porque de esta manera tienen más temas comunes con ellos y también se evitan las situaciones incómodas de comunicación, se disminuyen las diferencias culturales y se reduce la posibilidad de que ocurran estereotipos. Una de las preguntas de esta investigación también fue analizar si la competencia intercultural tiene la misma relevancia como la competencia lingüística y comunicativa en el ámbito de la didáctica de español como lengua extranjera. Por último, se pretende demostrar con la investigación que los contenidos audiovisuales son los que se usan con más frecuencia y resultan más interesantes y motivadores a los alumnos.

5.2. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.2.1. Los instrumentos

Para llevar a cabo la investigación, se utilizaron dos cuestionarios en forma de Google Forms, uno para los alumnos y uno para sus profesoras de español. La primera parte de ambos cuestionarios empieza con un par de preguntas con el fin de recoger las informaciones básicas sobre los participantes como la edad, el sexo, la escuela etc. La segunda parte del cuestionario que rellenaron los alumnos consiste en una serie de 25 preguntas basadas en la escala de Likert cuyas respuestas se basan en los valores desde 1 hasta 5 (1-totalmente en desacuerdo, 2-en desacuerdo, 3-ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-de acuerdo, 5-totalmente de acuerdo), o sea, desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Las preguntas 6-10 hacen referencia a la actividad de alumnos en las clases cuyo objetivo es desarrollar la competencia intercultural, las preguntas 11-13 al tipo de contenidos que se usan en estas actividades o clases, las preguntas 14-17 al tipo de actividades, y finalmente las preguntas 18-30 hacen referencia a la importancia de los contenidos interculturales en el aprendizaje de español como lengua extranjera. La última pregunta de la segunda parte del cuestionario es una pregunta abierta con el fin de obtener información sobre los

contenidos interculturales que a los alumnos les gustaría explorar. La parte final de la encuesta destinada a los alumnos consiste en ejemplos obtenidos de varios manuales de español como lengua extranjera. El objetivo fue investigar la postura de los alumnos ante los contenidos históricos y geográficos como parte de la enseñanza/aprendizaje intercultural.

El cuestionario dirigido hacia los profesores tiene el objetivo de investigar la postura de los docentes en cuanto a la enseñanza intercultural y explorar los posibles problemas en el sistema educativo de Croacia. La primera parte del cuestionario es la parte donde se recogen las informaciones generales como la edad, el sexo y el lugar de impartir las clases de español como lengua extranjera. La segunda parte del cuestionario consiste en 26 preguntas, algunas de respuestas abiertas y algunas basadas en la misma escala que se usó en el cuestionario dirigido a los alumnos. Las primeras preguntas de la segunda parte del cuestionario examinan la opinión de las profesoras sobre la importancia de la competencia intercultural en comparación con otras competencias. Además, se investiga qué contenidos normalmente usan las profesoras, qué tipos de actividades y contenidos motivan a los alumnos, cuál lugar ocupa la competencia intercultural en el sistema educativo de Croacia, y al cabo, su opinión sobre la importancia del desarrollo de la competencia intercultural y que beneficios ofrece su desarrollo a los alumnos.

5.2.2. Los participantes

Esta investigación se llevó a cabo en una muestra de 71 participantes, o sea, alumnos de tres escuelas secundarias de Zagreb, *IV. gimnazija*, *X. gimnazija Ivan Supek* y *Gimnazija Lucijana Vranjanina*. Los alumnos que participaron en la investigación tienen entre 15 y 19 años, o sea, se trata de alumnos de todos los grados de la escuela secundaria (1° a 4° grado). Entre los 71 participantes 83.1% son mujeres y 16.9% son hombres. Además, casi todos los alumnos declararon que el español lo aprenden como una L2, mientras que solo una persona declaró que se trata de una L3. La mayoría de los alumnos llevan dos o más años estudiando español (2 años 30.98%; 3 años 32.39%; 4 años 8.45%). La encuesta dirigida a los docentes contiene repuestas de tres profesoras de 42 hasta 56 años que enseñan español como una L2 con muchos años de experiencia docente (desde 15 hasta 30 años de experiencia).

5.3. RESULTADOS

En este apartado de la tesina se presentarán los resultados de la investigación. Los resultados se analizarán en dos partes, la encuesta para los alumnos y la encuesta para las profesoras.

5.4. LA ENCUESTA PARA LOS ALUMNOS

5.4.1. Los contenidos históricos y geográficos y la motivación en las clases de ELE

La primera parte del cuestionario para los alumnos tuvo como objetivo averiguar si los contenidos interculturales motivan a los alumnos para participar activamente en las clases. Los resultados, mostrados en los dos gráficos siguientes, muestran que la mayoría de los alumnos considera los contenidos históricos de España y América Latina como motivadores, mientras que los contenidos geográficos estimulan su motivación, pero no en tanta medida.



Gráfico 1: Contenidos históricos y geográficos y participación activa

Como podemos ver en el gráfico 1, el 39.4 % de alumnos declararon que les gustan los contenidos históricos sobre España y América Latina, 21.1% declararon que están totalmente de acuerdo que este tipo de contenidos les hace participar activamente en las clases y les gusta. Además, 22.5% de

alumnos declararon que no están de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 9.9% de alumnos están en desacuerdo y 7% de ellos totalmente en desacuerdo.

El gráfico 2 explica las posturas de los alumnos hacia los contenidos históricos y geográficos y su rol en la motivación para el aprendizaje de ELE y el desarrollo de la competencia intercultural.

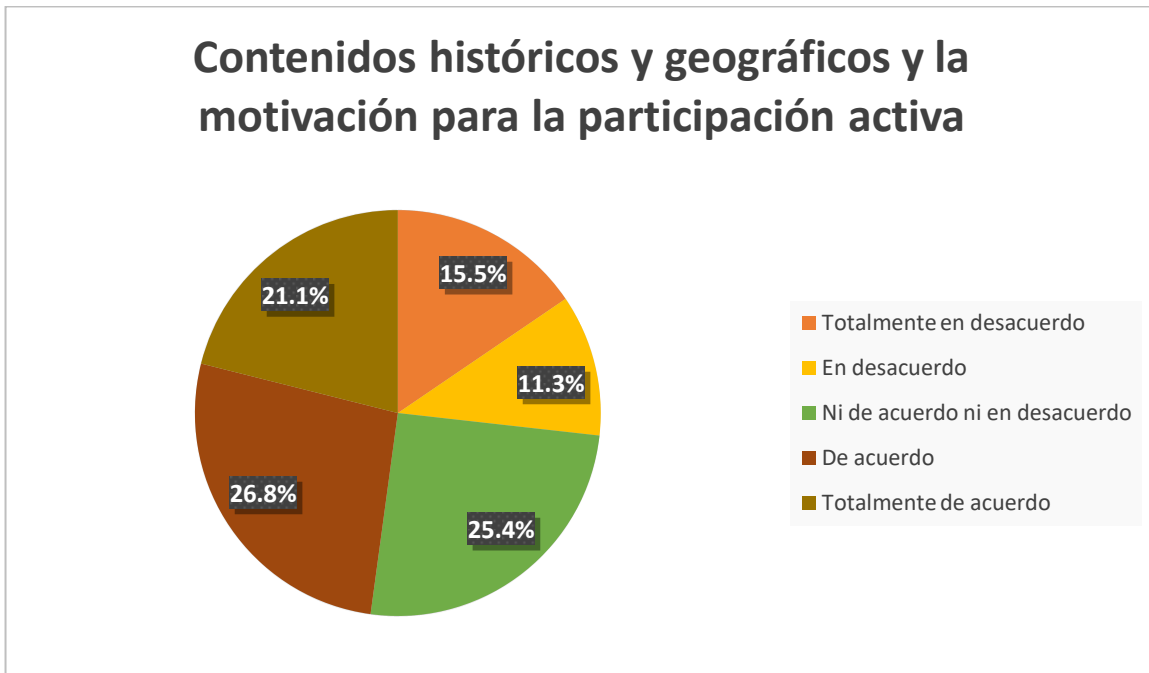


Gráfico 2: Contenidos históricos y geográficos y la motivación para la participación activa

El gráfico muestra que un gran porcentaje de alumnos considera los contenidos históricos y geográficos como motivadores para la participación activa en las clases. Para ser más precisos, 21.1% considera estos contenidos como muy motivadores, 26.8% están de acuerdo con la declaración “Los contenidos históricos y geográficos me motivan para participar en las clases activamente”. Por otro lado, 25.4% de alumnos declararon que no están de acuerdo ni en desacuerdo con la declaración, mientras que 15.5% de alumnos consideran estos contenidos poco motivadores y 11.3% lo consideran como insuficientemente motivadores.

5.4.2. El elemento didáctico de la competencia intercultural

En este apartado explicaremos las posturas de los alumnos hacia los tipos de contenidos y actividades que se usan mayoritariamente en sus clases. Para ser más precisos, los siguientes dos

gráficos muestran la correlación entre la motivación de los alumnos y el aprendizaje de contenidos históricos y geográficos de España y América Latina.

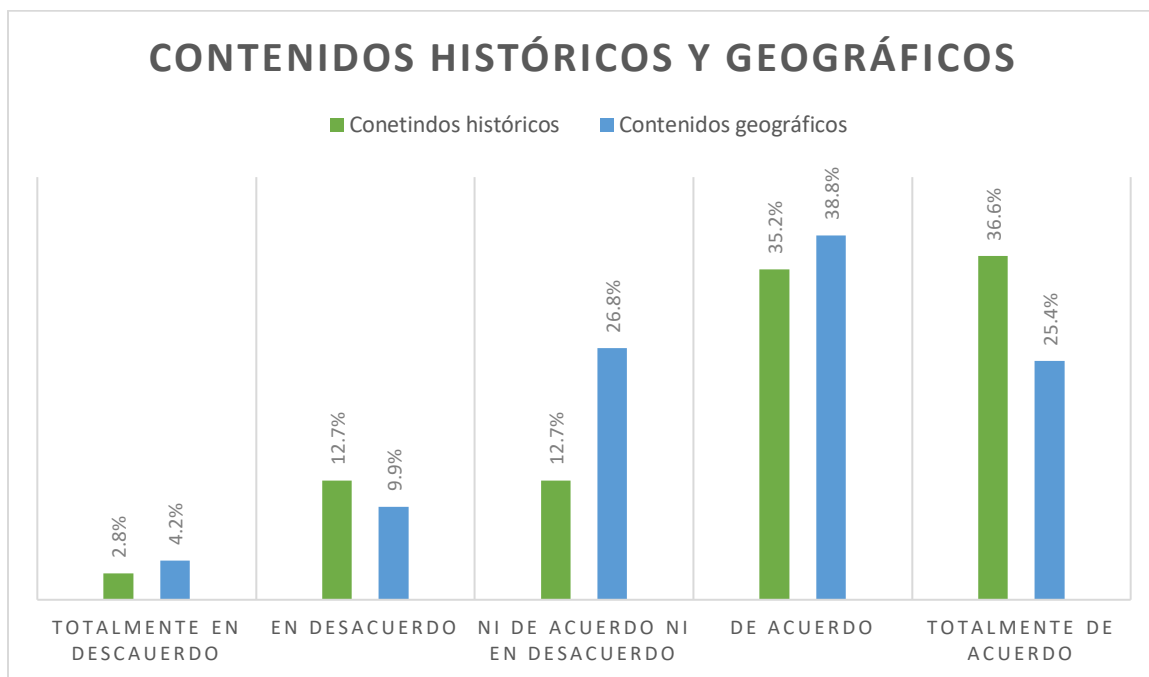


Gráfico 3: Contenidos históricos y geográficos

Desde el gráfico 3 podemos ver que 36.6% de alumnos consideran los contenidos históricos de España y América Latina como motivadores, y 35.2% de alumnos están de acuerdo con la declaración "Me gusta aprender sobre la historia de España y América Latina mientras que 12.7% no saben como les afectan este tipo de contenidos. Solo 12.7% de alumnos declararon que estos contenidos no les gustan mucho, mientras que 2.8% declararon que estos contenidos les resultan irrelevantes. El gráfico también muestra la situación con los contenidos geográficos, o sea, muestra que 38.8% de alumnos están de acuerdo que les gusta aprender sobre contenidos geográficos referentes a España y América Latina y que 25.4% consideran estos contenidos muy motivadores. Además, 26.8% están de opinión que estos contenidos no afectan su participación y motivación, mientras que 9.9% los consideran poco motivadores y 4.2% no satisfactorios.

El elemento didáctico de esta investigación tuvo como el objetivo investigar las preferencias de los alumnos de la escuela secundaria en relación con el tipo de contenidos y tipo de actividades.

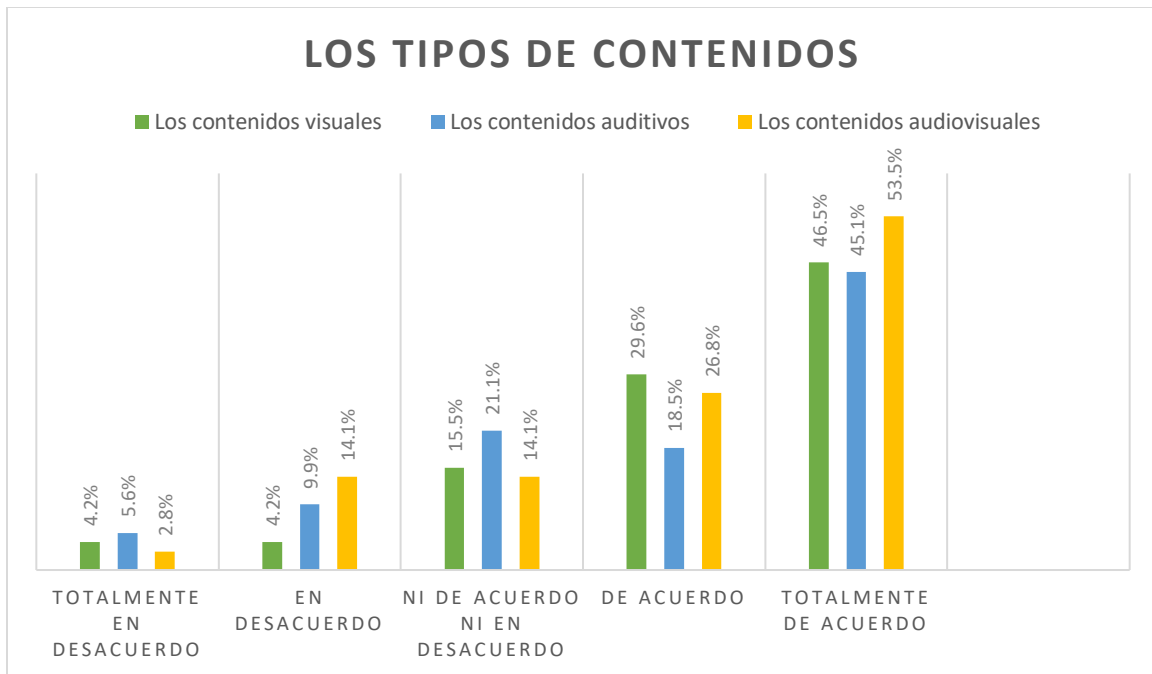


Gráfico 4: Los tipos de contenidos

Así, por ejemplo, el gráfico 4, muestra las preferencias de los alumnos en cuanto a los tipos de contenidos en las clases con el objetivo de enseñar contenidos interculturales. El gráfico muestra que la mayoría, es decir, 46.5% de alumnos prefieren los contenidos visuales. Además, 29.6% los está de acuerdo con la afirmación “los contenidos visuales relativos a historia y geografía me motivan para participar activamente en las clases”. A esta misma afirmación, solo 15.5% declararon que no pueden definir el efecto que tienen estos contenidos, mientras que 4.2% respondieron que no les gustan los contenidos visuales, y también 4.2% respondieron con 1 en la escala de Likert significando que están totalmente en desacuerdo. En cuanto a los contenidos auditivos, la situación es similar como con los contenidos visuales. La mayoría de los alumnos, 45.1%, los consideran como motivadores en la enseñanza intercultural, 18.5% respondieron con un 4 en la escala de Likert significando que están de acuerdo con la afirmación “los contenidos auditivos relativos a historia y geografía me motivan para participar activamente en las clases”. Solo 9.9% (2 en la escala de Likert) y 5.6% (1 en la escala de Likert) no consideran los contenidos auditivos motivadores en la enseñanza intercultural. Los contenidos audiovisuales, según los resultados, pueden considerarse como los más motivadores. Como podemos ver en el gráfico 5, incluso 53.5% de alumnos marcaron la respuesta 5 en la escala de Likert, o, en otras palabras, consideran los contenidos audiovisuales como muy motivadores. Mientras que 26.8% de alumnos

consideran estos contenidos como buenos para despertar la motivación (4 en la escala de Likert), solo 2.8% de alumnos consideran estos contenidos como poco motivadores o de ninguna manera motivadores.

En cuanto a los tipos de actividades, o sea, las preferencias de los alumnos relativas al trabajo individual, en parejas o en grupos los resultados de la encuesta muestran que la mayoría de los alumnos prefieren trabajar en parejas o en grupos que podemos observar en los dos gráficos siguientes.

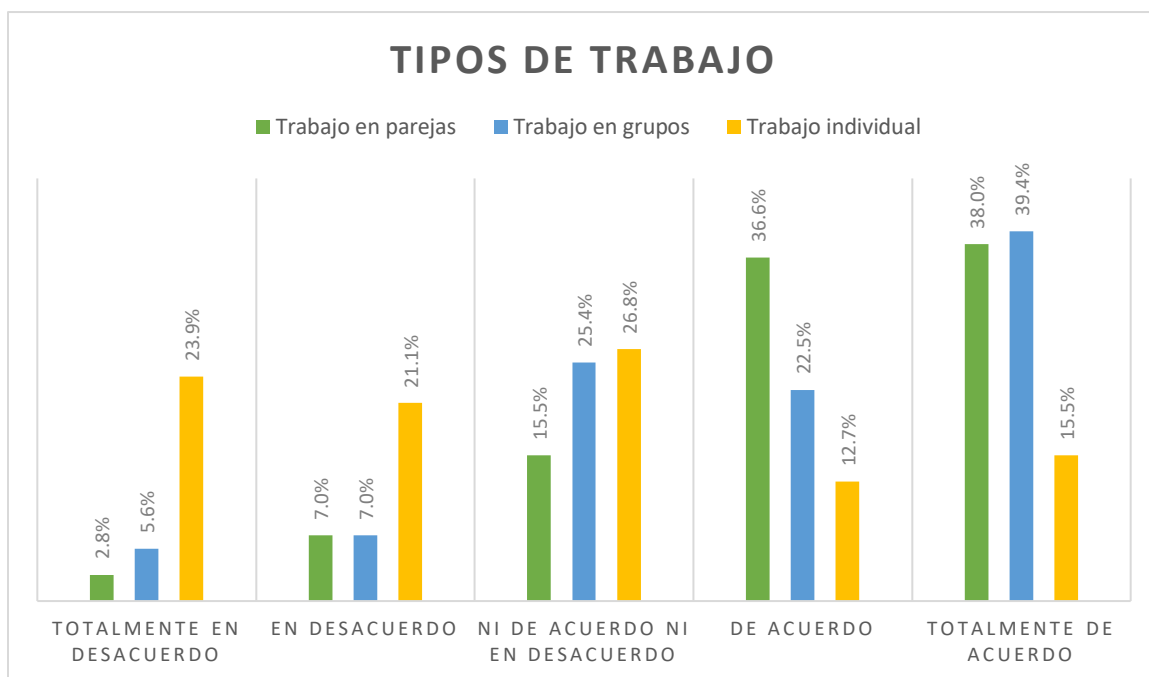


Gráfico 5: Tipos de trabajo

El gráfico 5 muestra la opinión de los alumnos en cuanto al trabajo en parejas, es decir, muestra que una abundancia de alumnos prefiere trabajar los contenidos interculturales en parejas. En otros términos, 38% de alumnos eligieron 5 en la escala de Likert mientras que 36.6% eligieron 4 en la escala de Likert que marca su preferencia hacia este tipo de trabajo. Este modo de trabajar solamente 7% de alumnos marcaron como poco interesante y 2.8% como fastidioso. La misma situación ocurre con el trabajo en grupos donde los resultados muestran que a 39.4% de alumnos prefieren este tipo de trabajar, 22.5% respondieron con un 4 en la escala de Likert, mientras que este tipo de actividades no las prefieren 7% de alumnos y 5.6% de alumnos que las consideran fastidiosas. Los resultados relevantes para el trabajo individual difieren de los previamente

mencionados en el sentido de que una gran cantidad de alumnos no prefiere este tipo de actividades. Es decir, como podemos observar en el gráfico 5, 23.9% de alumnos respondieron que el trabajo individual no capta su interés, 21.1% que no les gusta este tipo de trabajo y 26.8% que no saben que efecto tienen estas actividades. Solo 12.7% y 15.5% de alumnos afirmaron que el trabajo individual parece motivador.

5.4.3. Las posturas de los alumnos hacia la importancia de la competencia intercultural en las clases de ELE

La parte de la investigación cuyo objetivo fue determinar las posturas de los alumnos ante la importancia de la interculturalidad en las clases de español como lengua extranjera mostró los siguientes resultados. Una gran parte de alumnos declaró que la cultura de España y los países de la América Latina parecen como un tema interesante del cual les gustaría aprender más.

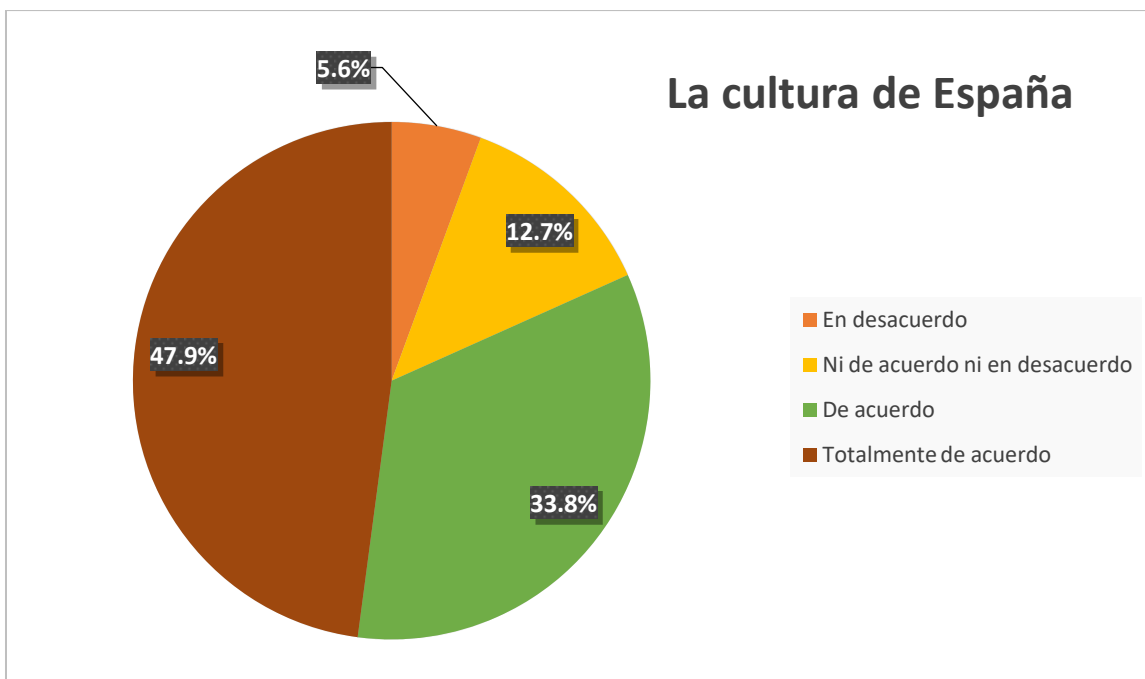


Gráfico 6: La cultura de España

Para ser más precisos, como muestra el gráfico 6, 47.9% de alumnos mostraron la afinidad hacia los contenidos culturales de España, 33.8% respondieron con 4 de la escala de Likert a la

afirmación “Me gustaría aprender más sobre la cultura de España” y 5.6% respondieron con un 2 de la escala significando que no les gustaría aprender más sobre la cultura de España.

En cuanto a los contenidos culturales de América Latina, mostrados en el gráfico 7, los resultados no difieren mucho de los relativos a la cultura de España. Es decir, 47.9% de alumnos declararon que los contenidos culturales de los países de la América Latina realmente son algo que despierta su interés. Además, 29.6% eligieron el número 4 en la escala de Likert significando que muestran la afinidad hacia los contenidos culturales de América Latina, mientras que solo 5.6% eligieron 2 implicando que estos contenidos no parecen interesantes.

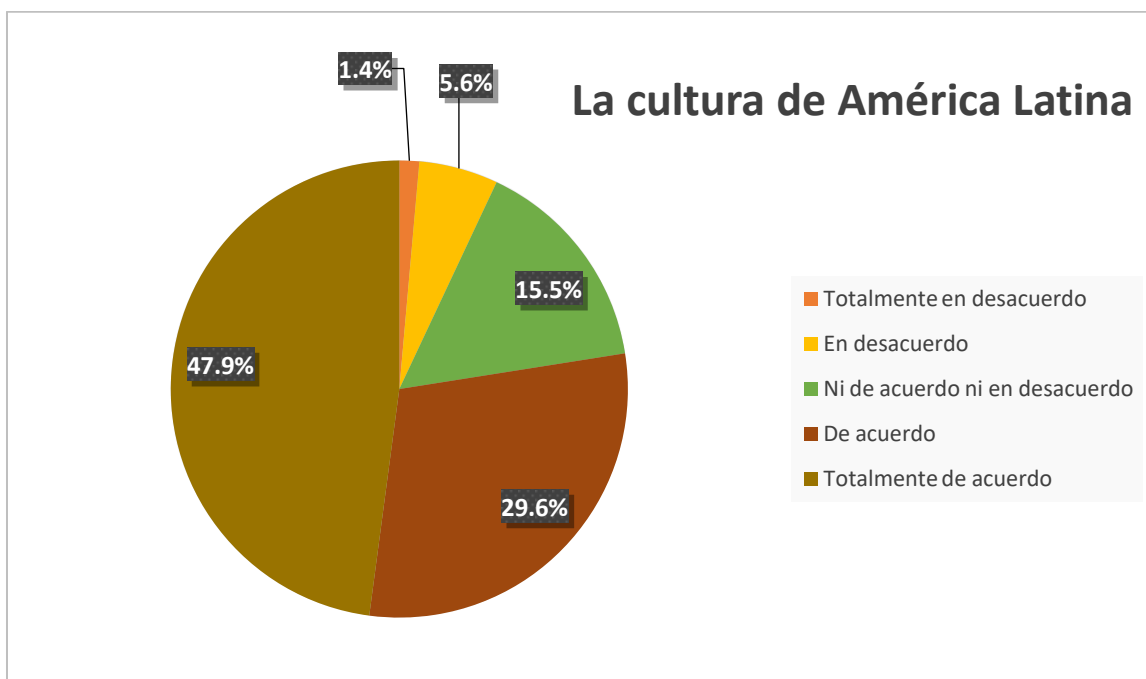


Gráfico 7: La cultura de América Latina

Respecto a la importancia de los contenidos históricos y geográficos del mundo hispanohablante en la comunicación con hablantes nativos, el gráfico 8 muestra que la mayoría de los encuestadores lo consideran imprescindible ya que 31% respondieron con el número 5 de la escala y 33.8% con el número 4 de la escala usada en la investigación. El porcentaje de alumnos que lo consideran poco importante es 9.9, o sea 7% de todos los encuestadores los considera irrelevantes.

Los contenidos históricos y geográficos y la comunicación con los hablantes nativos

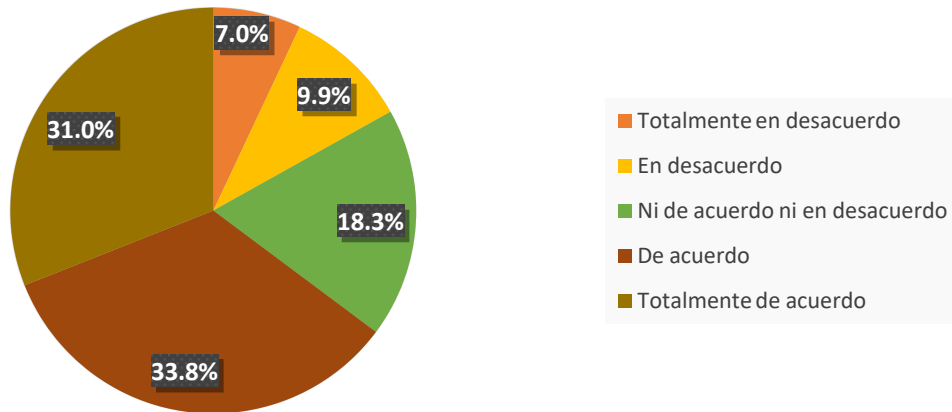


Gráfico 8: Los contenidos históricos y geográficos y la comunicación con hablantes nativos

Con relación a la importancia de la interculturalidad en las clases de español como lengua extranjera para evitar los malentendidos en la comunicación, reflexionar sobre la propia cultura y la ajena y para evitar estereotipos podemos concluir que la mayoría de los alumnos tiene una postura positiva. Es decir, el siguiente gráfico muestra las actitudes de los alumnos hacia cómo la interculturalidad facilita la comunicación con los hablantes nativos.

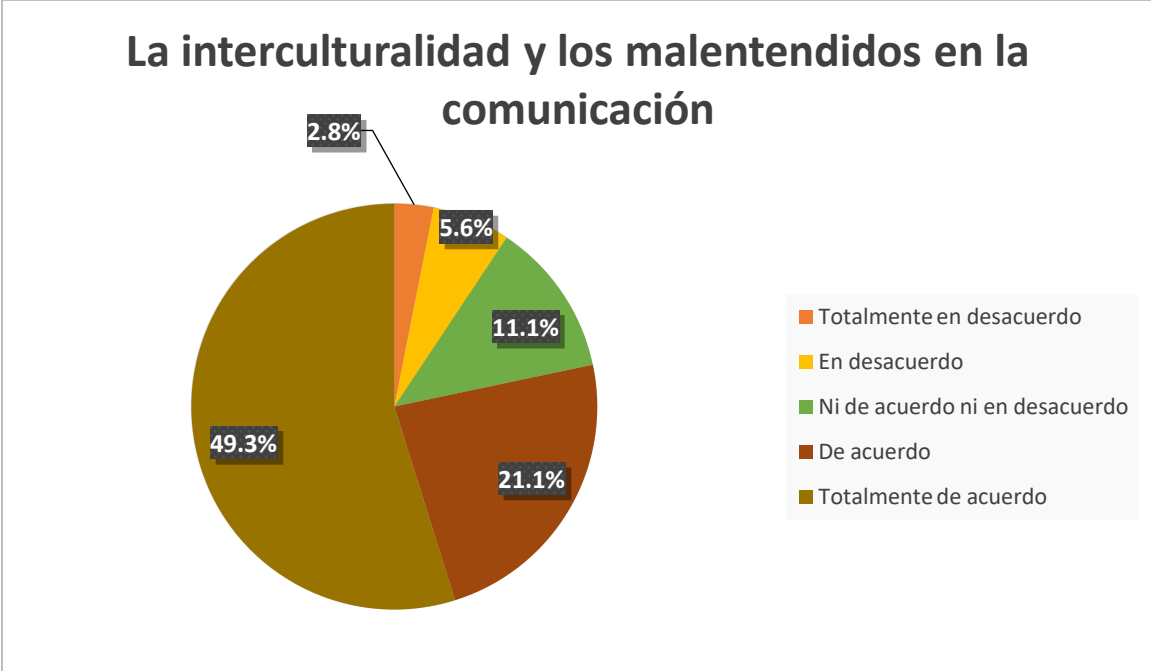


Gráfico 9: La interculturalidad y los malentendidos en la comunicación

El gráfico 9 muestra que 49.3% de alumnos considera la interculturalidad como un elemento facilitador en la comunicación y 21.1% eligieron el número 4 en la escala de Likert mientras que solo 5.6% y 2.8% no lo consideran como un elemento facilitador en la comunicación con los hablantes nativos.

Respecto a la relación de la interculturalidad y la reducción de la posibilidad de los estereotipos, podemos decir que la mayoría de los alumnos comprende su importancia.

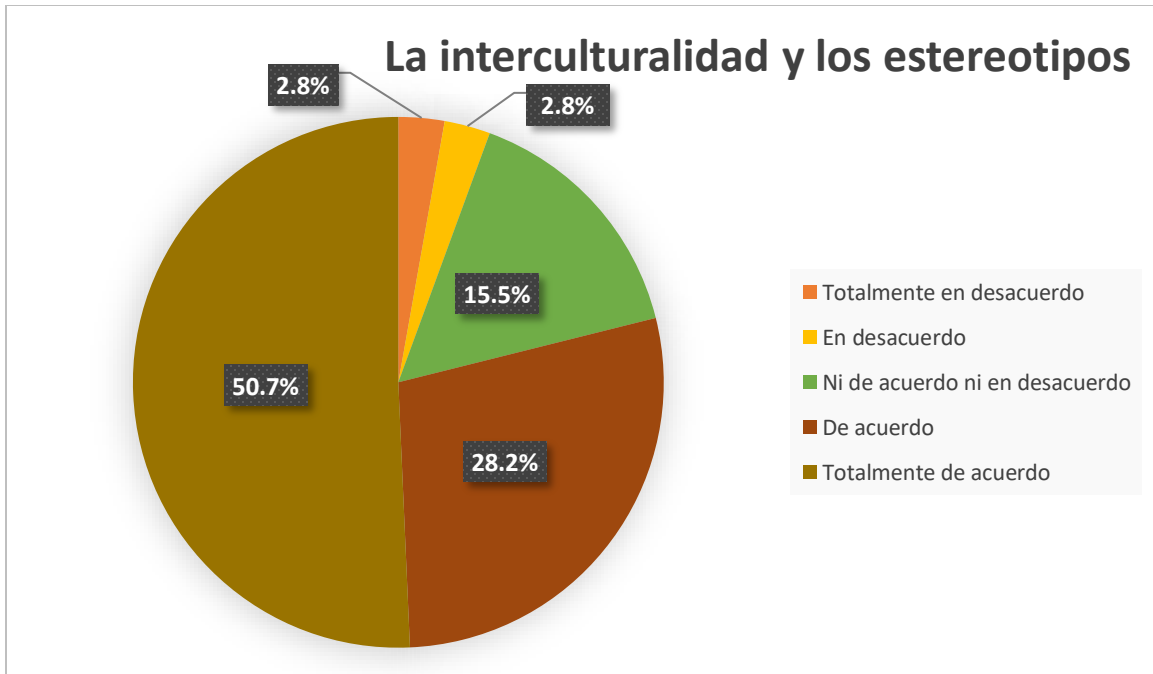


Gráfico 10: La interculturalidad y los estereotipos

Como podemos notar en el gráfico 10, una gran cantidad de alumnos, 50.7%, piensa que los contenidos interculturales facilitan su aprendizaje en el sentido de que pueden evitar los estereotipos más fácilmente. Además, 28.2% de alumnos también optaron por el número 4 en la escala de Likert significando también que estos contenidos ayudan para combatir los estereotipos. Un bajo porcentaje de 2.8% alumnos no lo considera importante.

5.4.4. Los contenidos históricos y geográficos como parte de la competencia intercultural

En esta parte del análisis de resultados comentaremos como los alumnos perciben los contenidos históricos y geográficos en sus clases de español como lengua extranjera.

El primer gráfico muestra que casi la mitad de los alumnos, o sea, 40.8% están de opinión que es interesante leer sobre los personajes históricos importantes para la cultura del mundo hispano. Es decir, 33.8% de los encuestados respondieron con un 4 en la escala de Likert, mientras que 14.1% y 9.9% piensan que estos contenidos tienen poca relevancia o que de ninguna manera ayudan su comunicación con hablantes nativos.

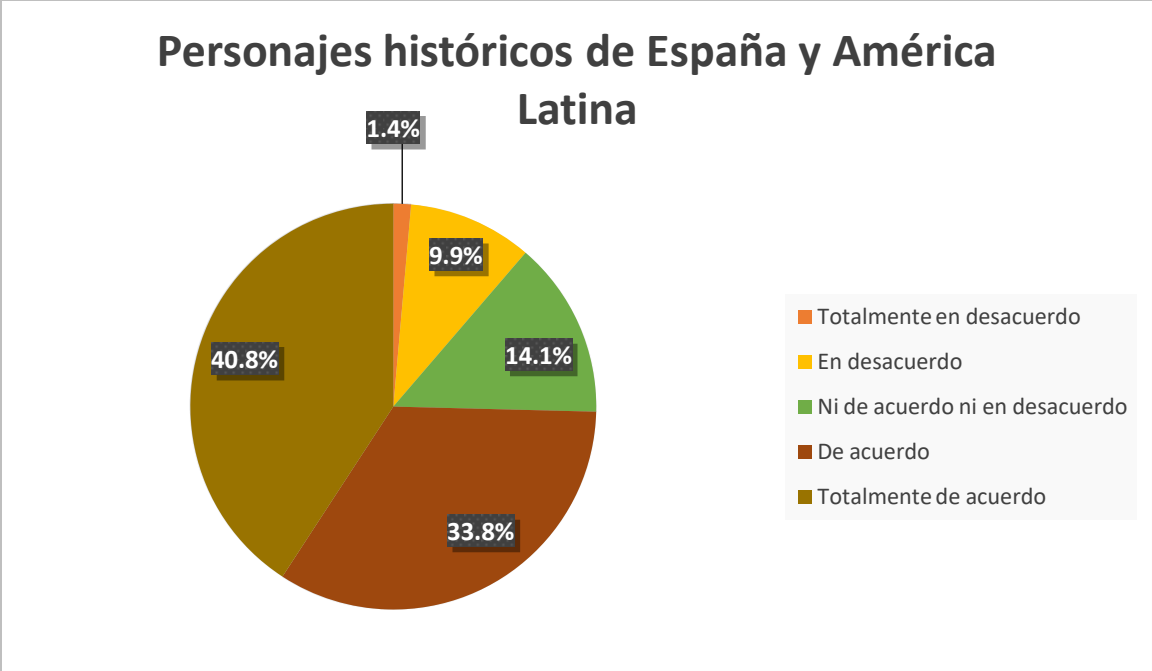


Gráfico 11: Personajes históricos de España y América Latina

Lo mismo ocurre con la pregunta referente a los grandes acontecimientos históricos y su incorporación en la enseñanza de español como lengua extranjera. Más bien, 57.7% de alumnos considera que estos contenidos son interesantes e importantes, mientras que 15.5% están ni de acuerdo ni en desacuerdo y 2.8% de alumnos los percibe como poco relevantes.



Gráfico 12: Acontecimientos históricos

En cuanto a la importancia de los contenidos históricos en la enseñanza intercultural y en la comunicación con hablantes nativos en general, el siguiente gráfico muestra que 35.2% de alumnos lo considera de gran relevancia, 31% no saben si estos contenidos realmente ayudan su comunicación o no, cuando 8.5% y 5.6% lo consideran poco importante.

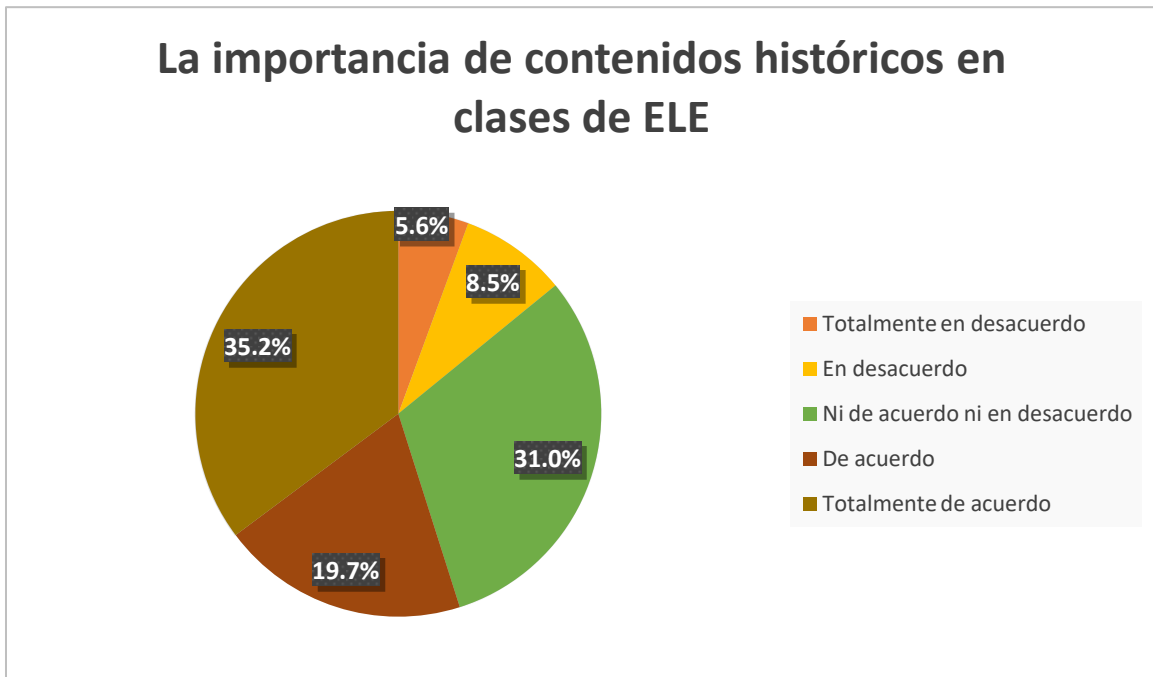


Gráfico 13: La importancia de contenidos históricos en clases de ELE

Las preguntas relacionadas con los contenidos geográficos y su relación con la enseñanza de español como lengua extranjera dieron resultados similares a las relacionadas con los contenidos históricos. Por ejemplo, el siguiente gráfico muestra la opinión de los alumnos sobre los conocimientos geográficos relevantes para España y América Latina. El gráfico muestra que 62% de alumnos están totalmente de acuerdo con la frase “Es bueno tener conocimientos geográficos sobre España y América Latina”. Nadie está totalmente en desacuerdo con esta frase, pero 2.8% de alumnos no consideran los conocimientos geográficos sobre España y América Latina muy relevantes.

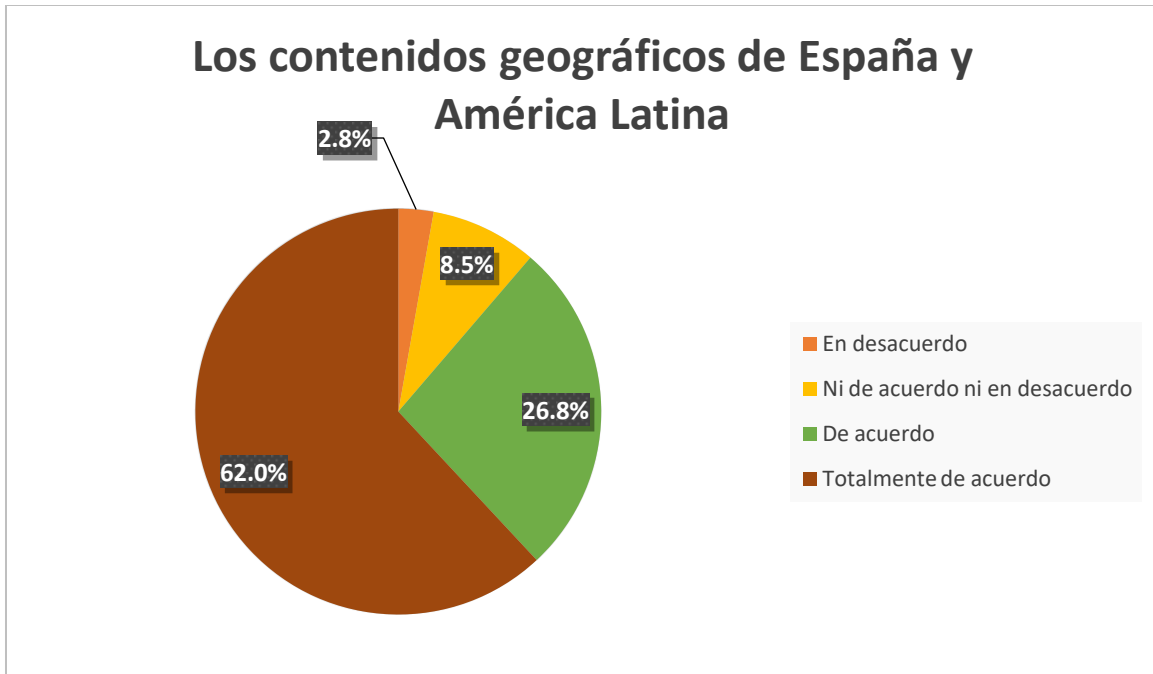


Gráfico 14: Los contenidos geográficos de España y América Latina

De la misma manera, el siguiente gráfico muestra la postura de los alumnos ante los contenidos geográficos que se refieren a las grandes ciudades de España y América Latina. Así podemos ver que 47.9% de ellos lo perciben como algo interesante y relevante en su aprendizaje de español como lengua extranjera, mientras que solo 1.4% lo consideran irrelevante.

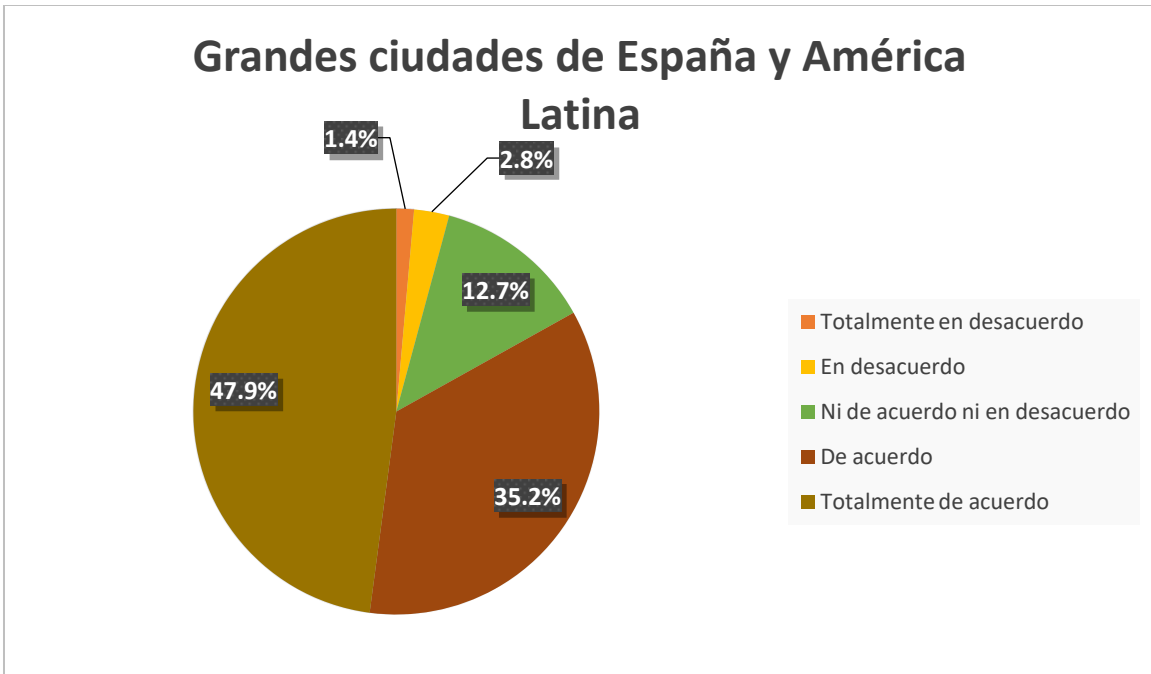


Gráfico 15: Grandes ciudades de España y América Latina

Además, este último gráfico muestra su opinión sobre los contenidos referentes a los conocimientos sobre el clima, los parques nacionales o el relieve de España y América Latina.

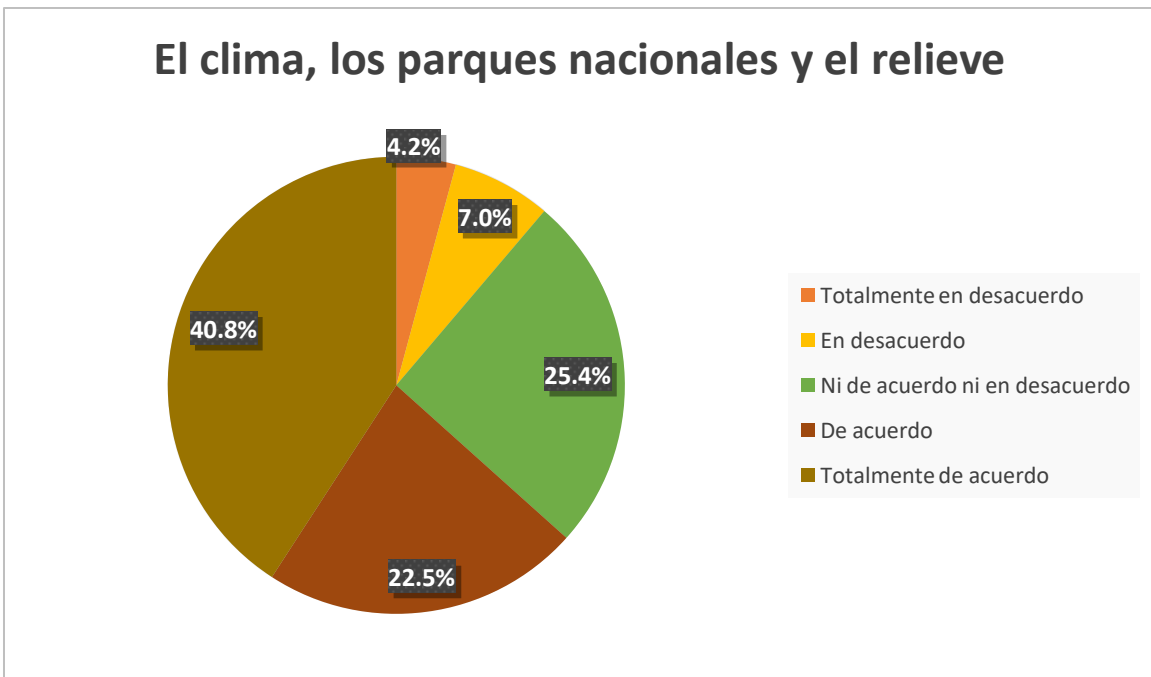


Gráfico 16: El clima, los parques nacionales y el relieve

Así, por ejemplo, 40.8% de alumnos considera que estos contenidos o conocimientos podrían ser de gran ayuda en la comunicación con los nativos, 25.4% están ni de acuerdo ni en desacuerdo mientras que 7% no lo ven como importante y 4.2% lo consideran como irrelevante.

5.5. LA ENCUESTA PARA LAS PROFESORAS

La otra encuesta fue dirigida a las profesoras de español de las tres escuelas en las que se realizó la encuesta dirigida a los alumnos. La encuesta en las que las encuestadas fueron 3 profesoras de español como lengua extranjera tuvo como objetivo examinar las posturas de las profesoras hacia la importancia de la competencia intercultural en español como lengua extranjera, averiguar el tipo de actividades y contenidos que usan con frecuencia en sus clases, en que medida sus clases tienen como objetivo el desarrollo de la competencia intercultural y la libertad que les deja el plan curricular croata para incorporar estos contenidos en sus clases.

5.5.1. La competencia intercultural en comparación con las cuatro destrezas, la gramática y el léxico

Los siguientes gráficos muestran la postura de las profesoras ante la importancia de la competencia intercultural en comparación con las cuatro competencias, la gramática y el léxico. En cuanto a la comparación con las cuatro destrezas, dos profesoras (66.7%) declararon que es posible comparar la importancia de la competencia intercultural con las cuatro destrezas, o sea, la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión de lectura y la expresión escrita mientras que una de ellas (33.3%) no está de acuerdo ni en desacuerdo.

La competencia intercultural en comparación con las cuatro destrezas

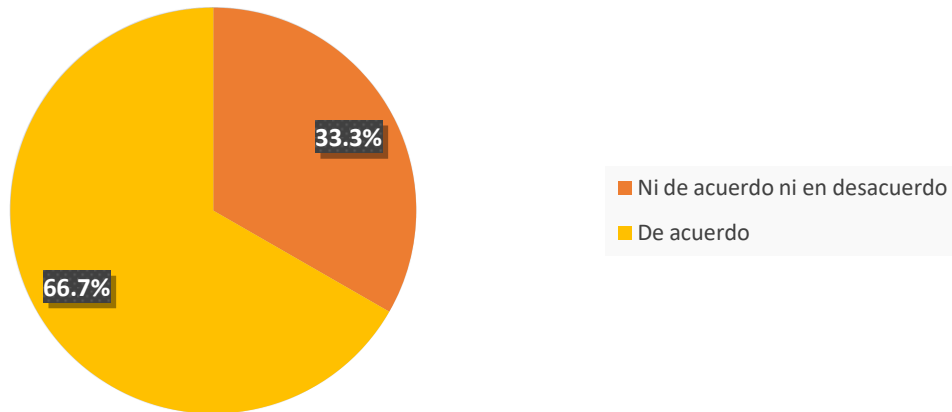


Gráfico 17: La competencia intercultural en comparación con las cuatro destrezas

Respecto a la comparación con la importancia de la gramática y el léxico, las opiniones están divididas en el sentido que una profesora (33.3%) piensa que no es posible comparar la importancia de la competencia intercultural con la de la gramática y el léxico, una (33.3%) no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que la tercera (33.3%) está de opinión que si es posible comparar estos elementos de la enseñanza.



Gráfico 18: La competencia intercultural en comparación con la gramática y el léxico

De igual forma, dos profesoras (66.7%) consideran que la competencia intercultural como parte de enseñanza de español lengua extranjera debería ser tan importante como el desarrollo del resto de los componentes, como el de la gramática, el léxico o las destrezas previamente mencionadas.

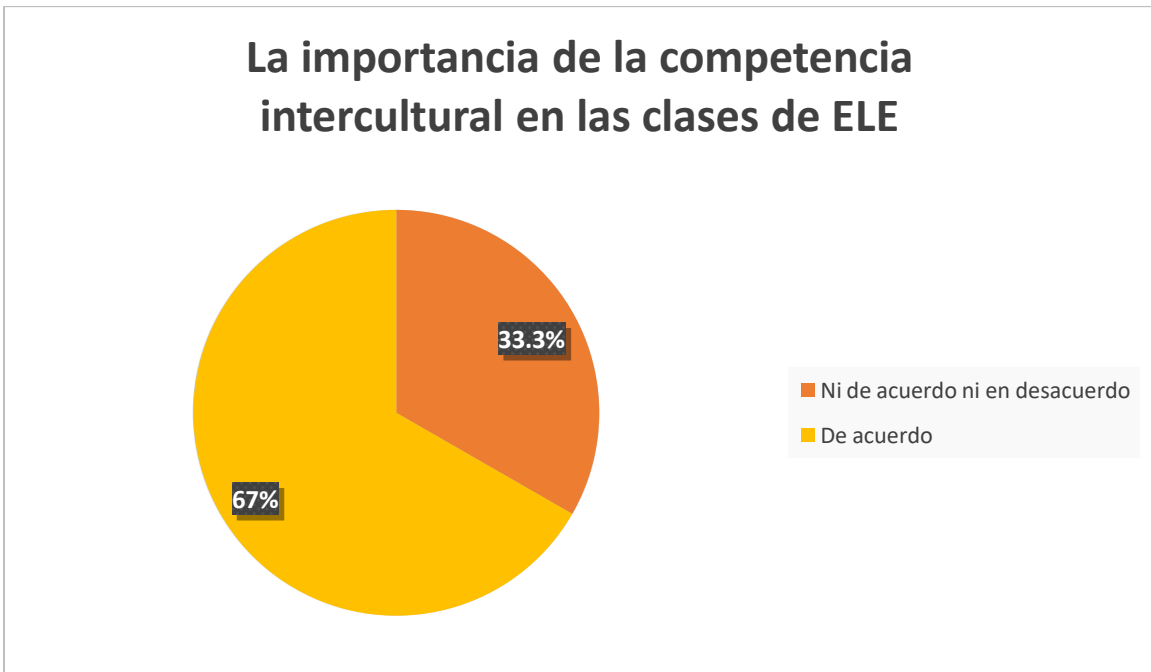


Gráfico 19: La importancia de la competencia intercultural en las clases de ELE

En cuanto a los contenidos y tipos de actividades usados por las profesoras, podemos ver que mayoritariamente prefieren los contenidos visuales y audiovisuales. Todas las profesoras están de acuerdo que los alumnos responden mejor a los contenidos audiovisuales y que este tipo de contenidos suele percibirse como más motivador. Respecto a los contenidos que usan las profesoras, generalmente usan los contenidos que tienen en los manuales, ya sea adaptados o en forma original, o también usan los contenidos tomados desde el internet. En consideración al tipo de actividades, prefieren el trabajo individual o proyectos. La frecuencia con la que incorporan los contenidos interculturales en sus clases varía desde 20% hasta 50%.

5.5.2. La competencia intercultural y el Plan curricular croata

Acercas de la relación de la interculturalidad y el Plan curricular croata, los resultados de la encuesta muestran que las profesoras están de opinión que el plan curricular no incluye suficientes contenidos o contenidos interculturales. Como podemos ver en el gráfico 20, una profesora (33.3%) declaró que el plan curricular no incluye suficientes contenidos interculturales, mientras que las otras dos no están de acuerdo ni en desacuerdo (66.7%).

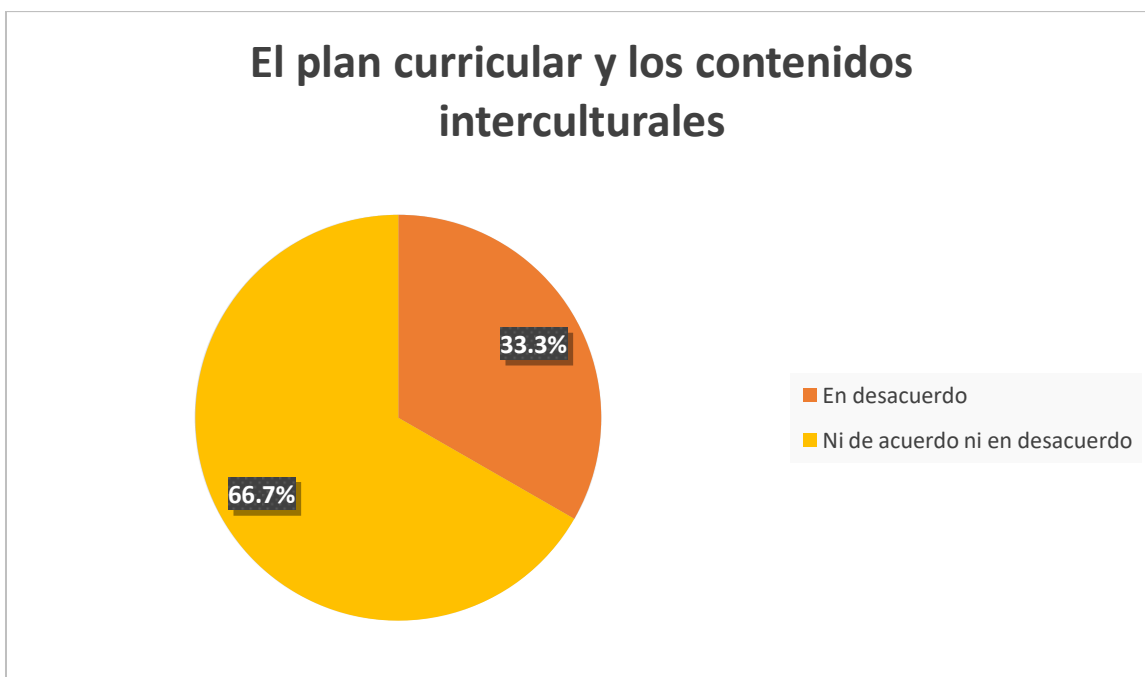


Gráfico 20: El plan curricular y los contenidos interculturales

Sea como sea, la pregunta siguiente de su encuesta fue relacionada con el espacio que deja el plan para incluir contenidos adicionales. Siendo así, el gráfico 21 muestra que una de las profesoras está totalmente de acuerdo con el hecho de que el plan deja suficiente espacio para la incorporación de contenidos adicionales, mientras que dos profesoras no están de acuerdo ni en desacuerdo.

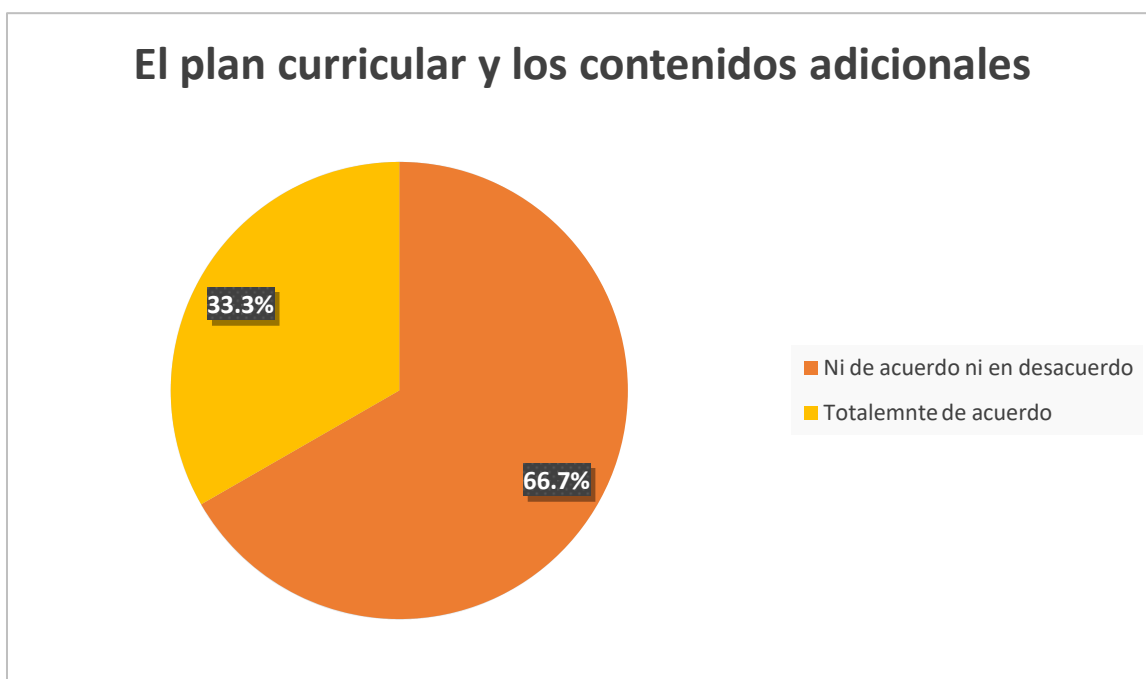


Gráfico 21: El plan curricular y los contenidos adicionales

5.5.3. La importancia de la competencia intercultural

Con respecto a la importancia de la interculturalidad en las clases de ELE, muchas respuestas fueron unánimes, especialmente las preguntas relacionadas con los estereotipos y los malentendidos comunicativos como podemos ver en los dos gráficos siguientes.

Además, a la pregunta si los alumnos con la competencia intercultural se comportan mejor en situaciones de comunicación intercultural mejor que los alumnos que no tienen esta competencia desarrollada, dos profesoras están totalmente de acuerdo (66.7%) mientras que una (33.3%) está de acuerdo.

La competencia intercultural y situaciones de comunicación intercultural

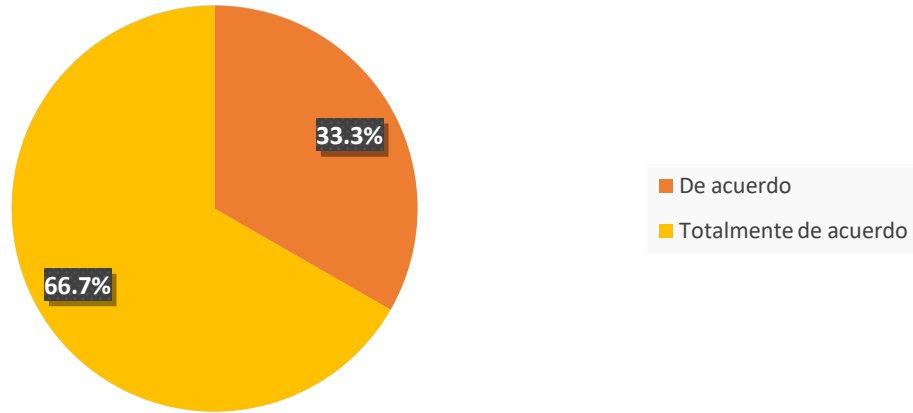


Gráfico 22: La competencia intercultural y situaciones de comunicación intercultural

De igual modo, la pregunta “Los alumnos con la competencia intercultural desarrollada comparen su cultura con otras mejor que los alumnos que no la tienen desarrollada”, dos profesoras respondieron con de acuerdo (66.7%) mientras que una respondió con totalmente de acuerdo.

La competencia intercultural y la comparación de culturas

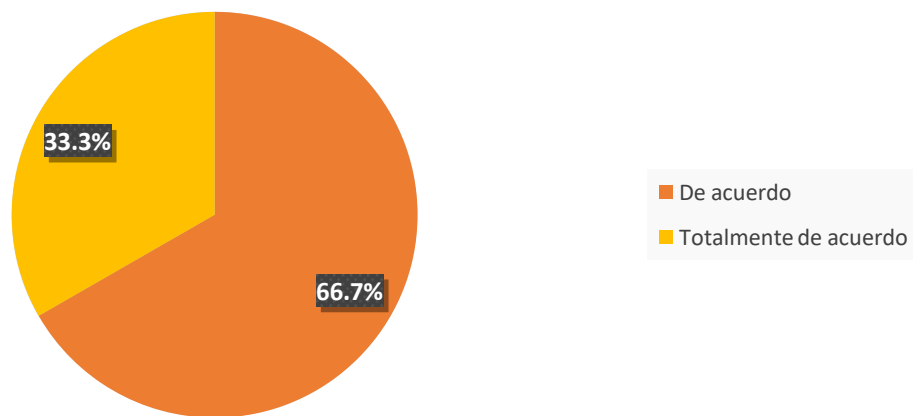


Gráfico 23: La competencia intercultural y la comparación de culturas

La última pregunta de su encuesta tuvo la intención de investigar su propia opinión sobre la importancia de desarrollar la competencia intercultural en los alumnos de español como lengua extranjera. Las profesoras declararon que es muy importante desarrollar la competencia intercultural porque de esta manera los alumnos pueden comunicar con más seguridad y eficacia y al mismo tiempo se evitan situaciones incómodas y malentendidos en comunicación. También, destacan que la competencia intercultural es uno de los factores más importantes para la motivación de los alumnos y que se deberían incluir contenidos interculturales especialmente en momentos de escasa motivación.

5.6. DISCUSIÓN

En esta parte analizaremos los resultados de la investigación cuyo objetivo, como fue mencionado anteriormente, fue averiguar las actitudes de los alumnos y los profesores hacia la competencia intercultural y los contenidos históricos y geográficos con el objetivo de desarrollar esta competencia.

En cuanto a la motivación de los alumnos a la hora de trabajar los contenidos interculturales podemos concluir que la mayoría de los alumnos considera los contenidos históricos y geográficos como interesantes y motivadores. También podemos ver que muchos de ellos participan activamente o al menos en la mayoría de las actividades activamente, mientras que solo una pequeña parte de alumnos no responde bien a los contenidos interculturales. Además, parece que los contenidos históricos despiertan más interés en los alumnos que los contenidos geográficos lo que se podría relacionar con los contenidos históricos que predominan en sus manuales. Respecto al tipo de actividades y trabajo que prefieren los alumnos, todos los tipos de contenidos (visuales, auditivos y audiovisuales) despiertan el interés de los alumnos igualmente. Según los resultados de esta investigación podemos concluir que el trabajo individual es algo que los alumnos no prefieren. En cambio, el trabajo en parejas, en grupos o los proyectos con objetivos interculturales son lo que los alumnos realmente prefieren.

Tal vez los alumnos no tienen suficientes oportunidades de trabajar los contenidos culturales históricos y geográficos en sus clases porque el Plan Curricular croata (2020) no incluye suficientes actividades y contenidos de este tipo, pero como podemos ver en la investigación es cierto que en general a los alumnos les gustaría aprender más sobre las culturas de América Latina y España. Los alumnos están conscientes que mediante los contenidos históricos y geográficos pueden aprender más sobre su propia cultura, pero también sobre la cultura del mundo hispano mediante la comparación de culturas y el reconocimiento de diferencias culturales. De esta manera los alumnos tienen la oportunidad de aprender más sobre, como lo definen Miquel y Sans (1992), *la Cultura con mayúscula y la cultura con minúscula o a secas*. Podríamos decir que los alumnos investigan las fichas culturales de una multitud de culturas, no solo la propia y las del mundo hispano. Además, ven la importancia de la competencia intercultural en la evitación de malentendidos, situaciones incómodas de comunicación o apenas de estereotipos. Una gran cantidad de alumnos declaró que los conocimientos sobre la historia y la geografía del mundo

hispano les ayudan en la comunicación con los hablantes nativos. Además, los alumnos tuvieron bastantes ideas interesantes sobre qué materiales o contenidos se deberían incorporar en sus clases. En particular, los alumnos mencionaron la colonización, las civilizaciones precolombinas, la historia de la lengua española, las tradiciones y costumbres, la cultura de Cataluña, las danzas y ritos tradicionales, la religión de las civilizaciones precolombinas y la historia de España y América Latina en general.

Hablando de los contenidos históricos y geográficos concretamente, los alumnos declararon que les gusta aprender sobre la historia de España y América Latina, especialmente sobre los personajes históricos importantes y los hechos importantes de sus vidas, y también sobre grandes acontecimientos históricos. Todo esto, según los resultados, facilita la comunicación entre los alumnos y hablantes nativos. En cuanto a los contenidos geográficos, los alumnos están de opinión que es bueno poseer conocimientos sobre la geografía de España y América Latina, especialmente los conocimientos sobre las grandes ciudades, el clima, el relieve etc. Todos estos conocimientos sirven como temas comunes en la comunicación con los nativos y además muestran respeto mutuo.

La segunda parte de la investigación fue dirigida a los profesores y su punto de vista sobre la importancia de la competencia intercultural en las clases de ELE. Los resultados de esta parte muestran opiniones a veces divididas en el sentido que no siempre es posible comparar la importancia de la competencia intercultural con la importancia de las cuatro destrezas o el léxico y la gramática. Sea como sea, según los resultados podemos observar que las profesoras están de opinión que la incorporación de la competencia intercultural en las clases de ELE es muy importante, variando en sus clases desde 20% hasta 50% de representación. En cuanto a los contenidos usados en sus clases se trata mayoritariamente de los contenidos en los manuales o los contenidos descargados desde el internet. Los contenidos se usan en varias formas, en forma original, parcialmente adaptados o completamente adaptados. Todos estos contenidos son de tipo visual o audiovisual en general porque suelen ser los más motivadores para los alumnos igual como el trabajo en proyectos. Respecto a la opinión sobre el Plan Curricular croata, las profesoras están de opinión que no se incluyen suficientes contenidos para el desarrollo de la competencia intercultural pero que al mismo tiempo tienen suficiente espacio para desarrollarla mediante contenidos adicionales. Igual como los alumnos, las profesoras piensan que la competencia

intercultural es de gran importancia porque facilita la comunicación y el entendimiento mutuo entre culturas. También hay que mencionar que el desarrollo de la competencia intercultural facilita el pensamiento crítico sobre la cultura propia de los alumnos y la cultura de la lengua meta. Todas las profesoras concuerdan en que el desarrollo de la competencia intercultural debería ser un componente importante de las clases de ELE porque motiva los alumnos para participar activamente, facilita la comunicación y mediante ella los alumnos pueden evitar cualquier tipo de situación incómoda en comunicación.

6. CONCLUSIÓN

Como fue mencionado anteriormente, la lengua y la cultura tienen una relación inseparable, algo que llamó la atención en el campo de la lingüística aplicada ya en los años 80. Debido a estos cambios el objetivo de enseñar una lengua extranjera ya no consistía en memorizar las reglas gramaticales y un repertorio léxico, sino que el objetivo cambió a crear hablantes competentes de comunicarse en cualquier contexto o tipo de situación comunicativa. Así la competencia comunicativa, una de las nociones clave en la enseñanza de lenguas extranjeras, fue de una manera ampliada con el modelo de la competencia intercultural. Es decir, el objetivo no fue que los alumnos se convierten en hablantes nativos sino en hablantes interculturales. Gracias al trabajo de Byram (1997) y muchos otros autores (Byram y Zarate, 1997; Canale y Swain, 1980; Van Ek 1986), este nuevo modelo fue aceptado poco a poco en la didáctica de lenguas extranjera hasta el punto de que hoy en día las clases sin competencia intercultural no se pueden ni imaginar.

Además, tradicionalmente los contenidos culturales en las clases de lenguas extrajeras se trabajaban de una manera muy etnocéntrica, ofreciendo a los alumnos imágenes de culturas llenas de prejuicios u estereotipos. Precisamente por estas razones hay que comparar las culturas, notar las diferencias para que podamos valorar las y respetar ambas culturas igualmente. En este complejo proceso nos pueden ayudar los contenidos históricos y geográficos como bases de fichas culturales. Mediante la historia y geografía los alumnos pueden conocer mejor los países donde se habla la lengua que estudian y de esta manera pueden entender mejor los rasgos culturales. No solo que se desarrolla la competencia intercultural, sino que se desarrollan la competencia comunicativa y la motivación en los alumnos. Además, teniendo estos conocimientos los alumnos pueden entender mejor a su propia cultura y a valorarla críticamente. Aparte de todas estas ventajas, conociendo los rasgos históricos y geográficos de países hispanos los alumnos pueden evitar los prejuicios, los estereotipos y los malentendidos en comunicación.

En conclusión, los beneficios del desarrollo de la competencia intercultural son numerosos y precisamente por esto los contenidos geográficos e históricos deberían estar más presentes en las clases de español como lengua extranjera. Estos contenidos no sirven solo para aprender más sobre una cultura extranjera, sino que también cambian la forma de pensar de los alumnos y forman su personalidad e identidad. Además, como podemos ver en la investigación estos contenidos

definitivamente despiertan el interés de los alumnos y los motivan para participar activamente en las clases. A los alumnos les gustaría tener más oportunidades para trabajar contenidos históricos y geográficos para poder conocer más bien las culturas del mundo hispano. Debido a todo dicho anteriormente, podemos concluir que estos contenidos tienen un gran valor dentro de las clases de ELE y que deberían aparecer con más frecuencia.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguillón, A., & Carrero, M. (2014). *Consciencia intercultural: Encuentros y desencuentros en el aula de ELE*. PUJ.
- Aguillón Lomabana, A. (s. f.). Material de enseñanza para generar consciencia intercultural en estudiantes de español como lengua extranjera. *Investigación, Research, Recherche: En lenguas extranjeras y lingüística aplicada 2.1*, 271-299.
- Alexopoulou, A., & Lugo Mirón, S. (2012). *La competencia intercultural en los manuales de EFE*. X Coloquio Internacional, Interculturalidad en Español para Fines Específicos, Universidad de Lyon.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford.
- Bagarić Medve, V. (s. f.). *Komunikacijska kompetencija: Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*.
- Bravo Moreno, D. (2019). *Análisis del componente cultural en los manuales de ELE: niveles A1-B2*. Universidad de Montreal.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence: A Review of Learning Theories. *In L. Sercu (ed.) Intercultural competence, 1*.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language and learning teaching*. Council of Europe.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.
- Castillo Acosta, I. (2014). Google Maps en el aula de español como lengua extranjera (ELE): Adquisición lingüística a través del acercamiento geográfico. *Ar@cne, Revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales, Universitat de Barcelona*(18).
- Castro Viúdez, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 217-

- 222). ASELE.
- Cernadas Ríos, F. X., Santos Rego, M. A., & del Mar Lorenzo Moledo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: El desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECED y Anaya.
- De-Urraza, M.-J., & Žiūraitė, V. (2019). *La enseñanza de contenido sociocultural en las clases de ELE en Lituania y el desarrollo de la competencia intercultural*. Kaunas: Vytautas Magnus University. <https://doi.org/10.2478/sm-2019-0020>
- Diccionario de la lengua española. (s. f.). En *Diccionario de la lengua española* (22a ed.). Real Academia Española.
- Galindo Merino, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16, 431-441.
- García Ibáñez, J. M. (2013). *Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2: Un proyecto de centro cultural*. Universidad Pablo de Olavide.
- Huesca Pérez, M. C. (2018). *La Historia como herramienta para enseñanza de ELE y para el desarrollo de la competencia intercultural: Consideraciones teóricas, análisis de manuales y propuestas didácticas*. Universidad de Alicante.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Penguin Books.
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.
- Jordan, J. A. (2004). *La formación permanente del profesorado en educación intercultural*. en AA. VV La formación del profesorado intercultural.
- Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. (2012). Instituto Cervantes.
- López García, M. P. (2002). Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural. *Frecuencia L*, 20.
- Luis Sierra, M. M. (2008). *Cultura con «C» en la clase de ELE: Propuestas didácticas*. Universidad de Salamanca.
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Volumen complementario*. (2020).

Consejo de Europa.

- Merino Mata, D., & Leiva Olivencia, J. J. (2007). El docente ante la realidad intercultural: Análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, 15-16, 195-206.
- Meyer, M. (1991). *Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners*. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures. Multilingual Matters*.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. (2020). *Kurikulum za nastavni predmet španjolski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH, Zagreb.
- Miquel López, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>
- Moreno, R. M., & Atienza Cerezo, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 22, 1885-2211.
- Petravić, A. (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika: Od teorijskih koncepata do primjene*. Školska knjiga.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. (2006). Biblioteca Nueva.
- Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal. *Cultura, lenguaje y conversación*.
- Pozzo, M. I., & Lencina, J. (2014). Evaluación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de Historia en ELE. Análisis de la oralidad en el aula. *Chimera. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 1, 157-177.
- Reid, E. (2014). *Authentic Materials in Developing Intercultural Communicative Competences*. Constantin the Philosopher University, Slovakia.
- Ruiz Fuentes, I. (2019). *La competencia intercultural en el aula de ELE: El docente como puente intercultural entre la primera lengua y la lengua meta*. Universidad de Stockholm.
- Sánchez, T., & De los Ángeles, M. (2017). *La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua*. MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera.

Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Council of Europe.

8. ANEXOS

8.1. Cuestionario para alumnos

1. Spol M Ž
2. Dob
3. Razred
4. Koliko godina učiš španjolski?
5. Španjolski učim kao:
 - a) Prvi strani jezik
 - b) Drugi strani jezik

Na sljedeći niz pitanja odgovori brojem od 1 do 5.

- 1- Uopće se ne slažem
- 2- Ne slažem se
- 3- Niti se slažem niti se ne slažem
- 4- Slažem se
- 5- U potpunosti se slažem

	1	2	3	4	5
6. Kada obrađujemo povijesne i geografske sadržaje aktivno sudjelujem u nastavi					
7. Kada obrađujemo povijesne i geografske sadržaje često sudjelujem u raspravama i diskusijama.					
8. Povijesni i geografski sadržaji motiviraju me da se aktivnije uključim u nastavu.					
9. Volim učiti o povijesti Španjolske i Latinske Amerike.					

10. Volim učiti o geografiji Španjolske i Latinske Amerike.					
11. Vizualni povijesni i geografski sadržaji (npr. Slike, crteži, fotografije itd.) motiviraju me da aktivno sudjelujem u nastavi.					
12. Auditivni povijesni i geografski sadržaji (npr. Pjesme, snimke zvuka, govori itd.) motiviraju me da aktivno sudjelujem u nastavi.					
13. Audiovizualni povijesni i geografski sadržaji (npr. film, kratki video, TV serije itd.) motiviraju me da aktivno sudjelujem u nastavi.					
14. Projekti čiji je cilj obrada nekog povijesnog i geografskog sadržaja (npr. Kolumbova putovanja, drevne civilizacije Južne Amerike, nacionalni parkovi Španjolske itd.) zanimljivi su mi i motiviraju me da aktivno sudjelujem u nastavi.					
15. Kada obrađujemo takve sadržaje preferiram individualni rad.					
16. Kada obrađujemo takve sadržaje preferiram rad u paru.					
17. Kada obrađujemo takve sadržaje preferiram rad u grupama.					
18. Voljela/Volio bih više učiti o španjolskoj kulturi.					
19. Voljela/volio bih više učiti o kulturi Latinske Amerike.					
20. Kulturni sadržaji su važni jer na taj način upoznajem druge kulture.					

21. Kulturni sadržaji su važni jer njima mogu spriječiti nastanak neugodnih situacija u komunikaciji.					
22. Kulturni sadržaji su važni jer na taj način bolje upoznajem vlastitu kulturu.					
23. Kulturni sadržaji su važni jer na taj način mogu lakše uočiti kulturne razlike.					
24. Kulturni sadržaji su važni jer na taj način mogu bolje uspoređivati različite kulture.					
25. Kulturni sadržaji pomažu mi da lakše komuniciram s drugim ljudima.					
26. Učenje kulture pomaže mi da bolje razumijem osobe kojima je španjolski materinji jezik.					
27. Znanje o povijesti i geografiji hispanskog svijeta olakšava mi komunikaciju sa osobama kojima je španjolski materinji jezik.					
28. Znanje o kultury važan je dio jezika jer pomaže u sprječavanju nastanka neugodnih situacija i stereotipa.					
29. Učenjem kulturnih sadržaja mogu bolje i lakše uspoređivati svoju kulturu sa kulturom Španjolske i Latinske Amerike.					
30. Učenjem kulturnih sadržaja kritički promišljam o vlatitoj kulturi.					

31. Koji kulturološki sadržaj bi po tvom mišljenju također trebao biti uključen u nastavu?

	1	2	3	4	5
32. Zanimljivo je učiti o važnim					

povijesnim ličnostima hispankog svijeta.					
33. Činjenice o životima osoba važnih za povijest hispankog svijeta pomažu mi u komunikaciji s izvornim govornicima.					
34. Važni povijesni događaji poput Kolumbovih putovanja i otkrića Amerike važna su tema za kulturu hispankog svijeta.					
35. Informacije o toj temi mogu mi pomoći u komunikaciji s izvornim govornicima.					
36. Dobro je biti upoznat sa geografijom Španjolske i Latinske Amerike.					
37. Znanje o većim središtima Španjolske i Latinske Amerike može mi biti korisno u komunikaciji s izvornim govornicima.					
38. Znanje o klimi, reliefu, nacionalnim parkovima i sl. Miže mi pomoći u komunikaciji s					

izvornim govornicima.					
--------------------------	--	--	--	--	--

8.2. Cuestionario para profesoras

1. Spol
2. Dob
3. U kojoj školi poučavate španjolski kao strani jezik?
4. Predajete li španjolski kao prvi strani jezik, drugi strani jezik ili oboje?
5. Koliko su po Vašem mišljenju bitni sljedeći elementi kao cilj poučavanja španjolskog kao stranog jezika? (poznavanje običaja, tradicija, životnog stila, književna djela, umjetnička djela, povijest i društvo, pravila ponašanja, rutine, navike, običaji itd.)
6. Može li se važnost interkulturalne kompetencije u nastavi stranih jezika usporediti sa važnošću 4 vještine?
7. Može li se važnost interkulturalne kompetencije u nastavi stranih jezika usporediti sa važnošću gramatike i vokabulara?
8. Smatrate li da bi razvoj IK trebao biti jednako važan kao i razvoj ostalih kompetencija?
9. Koje materijale za poučavanje IK najčešće koristite?
10. Koliko su materijali koje koristite prikladni za primjenu IK u stvarnom životu?
11. Koristite li materijale iz udžbenika u njihovom izvornom obliku ili ih proširujete i prilagođavate učenicima?
12. Koristite li dodatne materijale za razvoj IK? Ako da, koji su njihovi izvori?
13. Koju vrstu materijala najčešće koristite? (vizualni, auditivni, audiovizualni)
14. Na koju vrstu materijala prema vašem mišljenju i iskustvu učenici reagiraju najpozitivnije i s najviše motivacije?
15. Koliko su učenici motivirani za učenje takvog tipa sadržaja?
16. Utječe li dob i razina znanja jezika na njihovu motivaciju?
17. Navedite neke primjere aktivnosti kojima razvijate IK svojih učenika.
18. Može li se IK vrednovati? Zašto da? Zašto ne? Na koji način?
19. Koliko često uključujete interkulturalne sadržaje u nastavu?
20. Koliki postotak Vaše nastave ima kao cilj razvoj IK?
21. Koji tip rada najčešće odabirete za interkulturalne aktivnosti i zašto? (npr. individualni rad, rad u paru, rad u grupama, projekti itd.)
22. Smatrate li da naš obrazovni sustav uključuje dovoljno sadržaja za razvoj IK?
23. Ostavlja li Vam hrvatski obrazovni sustav dovoljno prostora za prikladan razvoj IK?

24. Ostavlja li Vam hrvatski obrazovni sustav dovoljno prostora za uključivanje dodatnih materijala čiji je cilj razvoj IK?
25. Koliko je IK važna u suzbijanju stereotipa?
26. Koliko je IK važna u suzbijanju komunikacijskih nesporazuma?
27. Pomaže li razvijena IK u sprječavanju nastanka stereotipa?
28. Snalaze li se učenici sa razvijenom IK bolje u interkulturalnim komunikacijskim situacijama?
29. Imaju li učenici sa razvijenom IK više razumijevanja za druge kulture?
30. Promišljaju li učenici sa razvijenom IK više o vlastitoj kulturi?
31. Uspoređuju li učenici sa razvijenom IK vlastitu kulturu sa drugima više od ostalih učenika?
32. Kako razvoj IK utječe na kritičko razmišljanje učenika?