

Concepciones de los profesores daneses acerca de la competencia intercultural en la clase de español como lengua extranjera

1. Introducción

Este artículo tiene como fin presentar los resultados obtenidos en un estudio realizado en Dinamarca acerca de las concepciones de los profesores de español de la escuela media con respecto al papel que juega el concepto de competencia intercultural en sus clases. El estudio, que se enmarca en el campo denominado *teacher cognition*, enfoca el tema de la competencia intercultural desde el punto de vista del docente, con el fin de desentrañar cómo sus creencias, actitudes e ideas acerca de este componente de la enseñanza influyen en la forma en que lo aplican en clase a través de distintos tipos de actividades.

El campo de estudio de las concepciones de los profesores (o *teacher cognition*) ha producido en los últimos años importantes contribuciones acerca de distintos aspectos de la enseñanza de lenguas. En lo que respecta al presente estudio, la elección del componente intercultural en la enseñanza de lengua extranjera no es casual, particularmente en el contexto danés, donde la asignatura “español” de la escuela media se define desde el plan ministerial como una “asignatura de destreza, conocimiento y cultura”¹, remarcando claramente la importancia del elemento cultural en su perfil. A su vez, la postura adoptada por el Ministerio de Educación Danés está en concordancia con las tendencias generalizadas hoy en día en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras

1 Traducción propia de: ”Spansk er færdighedsfag, et vidensfag og et kulturfag” (Undervisningsministeriet 2006).

acerca de la necesidad de alejarse de un modelo de aprendizaje de la lengua mayormente gramatical para abarcar otros aspectos de la comunicación que, insoslayablemente, implican poner atención a la cultura relacionada con la lengua en cuestión, al igual que al juego que se produce en el encuentro intercultural entre esa cultura extranjera y la propia cultura.

Sin embargo, a pesar de que a simple vista resulta evidente que el componente (inter)cultural debe ocupar un lugar destacado en cualquier clase de lengua, la realidad es otra y más compleja. En primer lugar, los conceptos mismos de “cultura” y “competencia intercultural” presentan una gran complejidad en cuanto a definición y alcance, y pueden interpretarse de maneras bastante disímiles por parte de distintos profesores, o incluso instituciones. En segundo lugar, una lengua de nivel inicial, como lo es el español en la escuela media danesa, plantea al profesor una serie de restricciones en cuanto a la inclusión del componente cultural en la clase, no solo por los escasos recursos lingüísticos de que disponen los alumnos sino también por la necesidad de trabajar con los aspectos básicos de la lengua, tarea que en muchos casos ocupa la mayor parte del tiempo que los profesores tienen a su disposición. Este hecho se ve (o se puede ver) reforzado a causa de la escasa atención prestada a los conocimientos culturales y a la competencia intercultural en los objetivos del examen de español con que finaliza la escuela media oficial.

Por último, otro factor que puede complicar y obstaculizar la atención al aspecto intercultural es la falta de capacitación del docente para tal fin. En el caso del docente no nativo, la dificultad puede radicar en la necesidad de abarcar conocimientos culturales de una gran cantidad de sociedades de habla hispana, con las cuales quizá solamente haya tenido un contacto puramente académico. Peligros inminentes son aquí la caída en simplificaciones, estereotipos y una visión etnocéntrica de la cultural meta. En el caso del docente nativo, es decir aquel que enseña su lengua materna, la dificultad será distinta, aunque no necesariamente menor: aquí se trata de lograr una reflexión de la propia cultura que sea capaz de superar la visión “desde adentro” y adoptar una perspectiva de extranjería (Fernández & Pozzo 2014), que le permita examinar objetivamente aquellos rasgos culturales que, por ser propios, pueden resultarle ya casi invisibles. Además, en el caso del español, con más de cuatrocientos millones de hablantes en todo el mundo y como lengua propia de veinte países, ningún hablante nativo podrá abarcar un conocimiento cabal de los rasgos culturales de esa amplísima geografía hispanohablante. La tentación de generalizar los

rasgos propios a las demás comunidades de habla hispana estará entonces a la orden del día.

Como se puede entrever en esta introducción, el estudio presentado en este artículo parte de la hipótesis de que el componente intercultural de la clase de español presenta una serie de dificultades que atenta contra su implementación tal como prescribe el plan curricular danés. Lo que se pretende con el estudio es, por un lado, confirmar o no la validez de esta hipótesis y, por otro, identificar las dificultades reales que perciben los profesores y sus formas de hacerles frente. El propósito es que este conocimiento nos ayude a paliar los problemas a través de una mayor atención al componente cultural en la capacitación de profesores, en la confección de materiales didácticos, en los objetivos de examen y en las instituciones de enseñanza, todo lo cual permitirá en el futuro cumplir con los objetivos ministeriales impuestos y fomentar en el alumno de español la necesaria competencia intercultural que le permita participar fluidamente en la comunicación internacional en español con todo lo que esto conlleva.

En las siguientes secciones, y antes de dedicarnos de lleno al análisis del material empírico obtenido, se presentará una breve discusión teórica acerca del concepto de “competencia intercultural” como base necesaria para la comprensión del tema tratado y se esbozarán los rasgos principales del área de estudio del pensamiento del profesor, incluida su metodología de trabajo y algunos resultados ya obtenidos en el campo.

2. ¿Qué es la competencia intercultural?

Como ya dijimos al comienzo, ha habido una visible evolución en cómo se concibe la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, desde un énfasis en la organización de los contenidos en términos de estructuras gramaticales, pasando luego por un interés en contenidos nocionales y funcionales (es decir, actos de habla como presentarse, pedir permiso, indicar dirección, etc.), llegando al actual enfoque comunicativo en el cual se insiste en la naturaleza comunicativa del lenguaje y la necesidad de alcanzar las competencias necesarias para poder emplear el lenguaje en situaciones reales de uso (Pozzo & Fernández 2008). Esto implica adquirir mucho más que una competencia meramente lingüística, entendida como el conocimiento de las reglas gramaticales de

la lengua en cuestión. Supone también una competencia pragmática, de saber adecuar el uso del lenguaje a cada situación comunicativa particular; una competencia discursiva, que permita superar el nivel de la oración para construir textos fluidos y coherentes, orales y escritos, monológicos y dialógicos; y una competencia estratégica, que ayude a compensar las carencias lingüísticas con recursos que permitan la comunicación.

Si bien estas competencias mencionadas en conjunto abarcan un amplio espectro de elementos del lenguaje, el foco sigue siendo principalmente lingüístico –o al menos descontextualizado de los rasgos culturales de cada lengua en cuestión– y con propósitos puramente instrumentales (Porto 2013). Todavía hace falta algo más si la meta es preparar al hablante para el encuentro intercultural. Así aparece en la década de 1990 el concepto de “competencia intercultural” o, más exactamente en términos de Michael Byram (1997), “competencia comunicativa intercultural”. El trabajo de Byram y colegas sentó la base del enfoque intercultural del Consejo de Europa, tal como lo conocemos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aquí se define la competencia intercultural como:

- 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. (Consejo de Europa 2001: 102²)

La propuesta se enmarca en las aspiraciones del Consejo de Europa de defender la diversidad lingüística y cultural europea a través de iniciativas educativas que transformen la diversidad en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos, permitan la movilidad europea, promuevan la cooperación y superen los estereotipos y la discriminación. (Consejo de Europa 2001: 2)

2 En este artículo se cita la versión del Marco (MCER) en español publicada por el Instituto Cervantes en 2002.

Así entendida, la competencia intercultural parte de la base de la formación de una “conciencia intercultural”, que favorece el diálogo, la curiosidad positiva, la reflexión y el intercambio. Esta “interculturalidad” supera la noción de “multiculturalismo”, donde se estudian y se conocen las diferentes culturas pero sin entrar en interacción con ellas (Cerezal 1999). La meta es formar un “hablante intercultural”, término empleado en los Niveles de Referencias del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) y que implica la inclusión en los currículos de tres tipos de objetivos y contenidos: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las actitudes interculturales. Nuevamente aquí se percibe la influencia de Byram, en cuyo modelo, la “competencia comunicativa intercultural” está conformada por los siguientes elementos (Byram 1997: 34³):

	Destrezas Interpretar y relacionar (<i>Savoir comprendre</i>)	
Conocimiento Sobre uno mismo y otros Sobre interacción (<i>Savoirs</i>)	Educación Educación política Conciencia cultural crítica (<i>Savoir s’engager</i>)	Actitudes Autorrelativizarse Apreciar al otro (<i>Savoir être</i>)
	Destrezas Descubrir y/o interactuar (<i>Savoir apprendre/faire</i>)	

Como se observa en el esquema, el concepto, tal como lo entiende Byram, proporciona un modelo intercultural e integrador de conocimientos, habilidades y actitudes. Otros autores lo han enriquecido y reformulado, agregando nuevas facetas. Por ejemplo, Rico Troncoso (2012: 138) agrega un nuevo componente al modelo original, el de “saber comunicar”. En cualquier caso, el desarrollo en clase de la competencia comunicativa intercultural presenta un doble desafío al profesor. Por un lado, superar posibles lagunas de conocimiento sobre la cultura meta e incluso la cultura de los alumnos y, por el otro, lograr

3 Traducción propia.

unas pautas de implementación que permitan desarrollar esta competencia en armonía con los demás aspectos de la enseñanza de la lengua.

3. Las concepciones de los profesores de lengua extranjera, un área de estudio fructífera

Recientemente, ha habido un gran interés en el campo de los estudios sobre adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras en los denominados estudios sobre las concepciones de los profesores o, en inglés, *teacher cognition studies*. Esto se debe en gran parte al extenso trabajo realizado por uno de los pioneros en el área, Simon Borg (véase por ejemplo Borg 2003 y 2006, Phipps & Borg 2007 y 2009). Phipps & Borg (2007: 17) afirman que "no es posible comprender a los profesores y su forma de enseñar sin comprender sus creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas".⁴ Se considera que las creencias, ideas y pensamientos del profesor pueden en muchos casos superar los dictados institucionales y las tendencias de los materiales disponibles como disparadores de un determinado comportamiento áulico. Si esto es cierto, indagar en los pensamientos de los profesores a través de preguntas que los inviten a la reflexión puede ayudarnos a comprender mejor lo que se observa en las clases. Las técnicas de recolección de datos en este tipo de estudios pueden variar entre entrevistas, escritura de diario de bitácora, grupos de discusión y cuestionarios, o una combinación de varios de estos métodos. Siguiendo esta tradición, en el presente estudio se optó por el cuestionario elaborado con soporte de internet, con el fin de obtener la mayor cantidad de respuestas posible.

El presente estudio no es el primero en su género en lo que respecta al aspecto particular de la enseñanza de lengua que se estudia. En efecto, una serie de trabajos llevados a cabo en distintos lugares del mundo y con distintas lenguas como foco de atención se han dedicado a estudiar el mismo tema. Aleksandrowicz-Pedich *et al.* (2003) investigan los puntos de vista de profesores de inglés y francés de Chipre, Polonia, Rumania y Eslovenia acerca de la competencia intercultural y llegan a la conclusión de que los encuestados son conscientes de la importancia de la competencia comunicativa intercultural, pero que distintos factores como edad, experiencia, contexto y, en gran medida, el haber o no tenido contacto intercultural directo y prolongado con la lengua meta son elementos claves para su desempeño en el área.

⁴ Traducción propia.

Jedynak (2011) dirige su mirada a profesores de inglés en Polonia y encuentra que sus encuestados no están familiarizados con el enfoque intercultural y asocian la enseñanza de cultura con la transmisión de información sobre hechos de la cultura meta. Jedynak achaca esta situación a la falta de capacitación intercultural e interdisciplinaria de estos profesores.

Young & Sachdev (2011), en un amplio estudio cuantitativo y cualitativo de profesores de inglés en el Reino Unido, los Estados Unidos y Francia, encuentran en sus informantes una disparidad entre las ideas y creencias, por un lado, y la aplicación práctica, por el otro. Si bien los participantes adhieren a la visión de que la competencia comunicativa intercultural puede tener éxito y ser apropiada como objetivo, no son capaces o no desean ponerla en práctica. Razones aludidas son la falta de interés de los alumnos, falta de apoyo curricular y de materiales aptos, ausencia de la competencia en los exámenes y reticencia a tratar temas controversiales en clase (Young & Sachdev 2011: 95).

Finalmente, mencionaremos a Koike & Lacorte (2014), que reseñan una serie de estudios de percepciones de los profesores con focos y resultados variados, pero con la consigna común de dificultades en la implementación de una enseñanza intercultural y no meramente informativa. Entre los estudios reseñados se encuentran Sercu, Méndez García y Castro Prieto (2005), que analizan a profesores de inglés en España y, al igual que en el estudio de Jedynak antes citado, encuentran que sus encuestados optan por un modelo de transmisión de información en lugar de un modelo “constructivista”, que requeriría un enfoque más interactivo. Como veremos más adelante, los resultados obtenidos en el presente estudio apuntan también a dificultades, pero, en algunos casos, de otro tipo.

4. Análisis empírico: el caso del componente cultural en las clases de español en Dinamarca

4.1. Observaciones iniciales

La idea de indagar en las concepciones de los profesores de español en Dinamarca acerca del concepto de competencia intercultural surgió de una aparente contradicción. Por un lado, encontrábamos claras huellas del rol central de la competencia intercultural en el plan curricular ministerial, que como dijimos anteriormente, otorga un lugar destacado al componente cultural al definir la asignatura como, entre otras cosas, una asignatura de cultura. Por el otro lado, ciertas observaciones de clase daban un panorama bastante distinto. En este

sentido, contábamos con el trabajo de varios estudiantes de tesina de máster que, habiendo realizado observaciones no participativas en las clases de español del bachillerato danés, volvían con un relato de clases casi exclusivamente dedicadas a la enseñanza gramatical. En especial Justesen (2013), que realizó una observación de 4 profesores de español durante tres semanas, analizó los materiales empíricos empleados y condujo entrevistas con esos mismos profesores, llegó a los siguientes resultados:

- Se incluyen en cierta medida elementos de cultura con “c” y cultura con “C” (Kumaravadivelu 2003, Kramsch 2006), es decir cuestiones como rutinas, hábitos y creencias, al igual que alusiones a creaciones artísticas e hitos históricos.
- Pero la presentación de la cultura meta aparece estereotipada y demasiado generalizadora (“Los españoles son simpáticos” o “En México hay muchas drogas” son ejemplos de frases detectadas en las observaciones), con una ausencia de la cultura con “k” (Miquel y Sans 2004), es decir la atención a las subculturas y a los distintos matices que conforman el hilado cultural de cualquier sociedad.
- La riqueza cultural que está presente en el aula gracias a la multiplicidad étnica del alumnado de una típica escuela danesa no se explota en clase de español (al menos no hubo ejemplos de esto en el período observado).
- Los materiales didácticos, si bien muchos de ellos ricos en alusiones culturales y posibles disparadores de interesantes reflexiones y discusiones, se aprovechan solamente como recurso lingüístico (por ejemplo, se observó el uso de textos que contienen problemáticas culturales de actualidad solamente para lectura y respuesta de preguntas de comprensión lectora).
- En las entrevistas, los profesores participantes expresan una idea generalizada de que la cultura es un componente de la lengua que el aprendiz adquiere por sí solo y que lo más importante en la clase es la comunicación oral y escrita e incluso “los ejercicios de comprensión auditiva”.
- Sorprendentemente, ningún profesor entrevistado responde que pondría más atención al aspecto intercultural si contara con más tiempo o con recursos ilimitados.

Evidentemente, el panorama que pinta esta tesina es bastante descorazonador y, por eso, el estudio de las concepciones de los profesores que se presenta en este artículo tuvo como fin examinar si realmente estamos ante una tendencia generalizada de falta de atención a la enseñanza intercultural o si se trató de observaciones aisladas y poco representativas. Como veremos en los resultados presentados en la próxima sección, el nuevo estudio presenta una situación bastante más matizada, pero algunos de los problemas expuestos por Justesen (2013) sin duda parecen superar la mera experiencia ocasional.

Cabe mencionar también aquí que la encuesta danesa fue replicada en un estudio realizado durante las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, evento que se llevó a cabo en la ciudad argentina de Rosario en marzo de 2013, organizado por el Centro de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Rosario. La replicación de la encuesta danesa tuvo por fin comprobar la validez general de lo observado en Dinamarca. Los participantes de la encuesta rosarina fueron en gran parte profesores nativos de español que trabajan en un contexto de inmersión (es decir que enseñan el español a extranjeros en un país de habla hispana), y que por tanto se encuentran en una situación laboral bastante distinta a la del profesorado danés. Cabe destacar que, si bien hay algunas diferencias con respecto a los resultados daneses, tal como se verá en la sección de discusión más adelante, también surgen denominadores comunes entre ambos grupos de encuestados. Para un repaso detallado de estos resultados, véase Fernández & Pozzo (2014).

4.2. Resultados de la encuesta

Los datos que se presentan a continuación provienen de la encuesta realizada en febrero de 2013 en Dinamarca, en la que participaron un total de 120 profesores de español -111 daneses y 9 hispanohablantes nativos-, 83 de los cuales respondieron a todas las preguntas⁵. Como puede observarse en el texto del cuestionario, que se presenta íntegro en el anexo, se trata de una combinación de preguntas cerradas y preguntas abiertas. Las primeras tienen como finalidad brindar un rápido panorama de las tendencias generales, que puede presentarse en forma de porcentajes, mientras que las segundas nos permiten explorar más

5 El cuestionario fue enviado por correo electrónico a todos los miembros de la Asociación Danesa de Profesores de Español gracias a la colaboración y buena voluntad de los directivos de la asociación.

en detalle los pensamientos de cada profesor y acceder a su propia verbalización de la experiencia vivida.

En lo que sigue se van desgranando las respuestas tanto numéricas como textuales a cada una de las preguntas, para luego terminar con una discusión general en la última sección.

La primera pregunta de contenido de la encuesta tenía como fin establecer, de manera indirecta, el concepto de competencia intercultural tal como lo conciben estos profesores. Se prefirió no preguntar directamente a los encuestados qué entendían por “competencia intercultural” y en cambio proveer en la pregunta distintos aspectos del concepto que los participantes debían clasificar en importancia (“¿Cuán importantes le parecen estos componentes del concepto “competencia intercultural” como objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera?”⁶). Se trató de una elección metodológica consciente que tenía como meta evitar una gran variedad de respuestas que luego podrían tener influencia en la forma de responder a las siguientes preguntas, lo cual haría difícil una comparación entre los profesores participantes. Por otro lado, se intentaba de esta manera facilitar el trabajo a aquellos profesores que quizá desconocían el término y su definición actual. Esta elección metodológica, creemos, ha sido acertada ya que aun habiéndose brindado en la formulación de la pregunta misma los distintos aspectos que conforman el concepto, varios encuestados dejaron asentado, en sus comentarios a las preguntas abiertas, que tenían dificultades en definir y acotar el concepto:

Pero como dije anteriormente no estoy seguro de qué cubre el concepto. ¿Es la diferencia entre el pretérito español y danés competencia intercultural, es decir la diferencia cognitiva en el modo de incluir el punto de vista en una consideración, que en danés es solo un tiempo? ¿El subjuntivo?⁷

Creo que el concepto “competencia intercultural” está en desarrollo, un desarrollo que desconozco. Para mí el término suena anticuado, folklorista – una transmisión de clichés, generalizaciones y prejuicios. Al estilo de un

6 Las preguntas se reproducen en español pero la encuesta original está formulada en danés y puede leerse completa en el anexo. Cuando se reproducen citas textuales, se presenta una traducción propia al español, pero la cita original en danés puede leerse en nota al pie de página. En los casos en que no aparece nota al pie, se trata de respuestas originales en español, probablemente por parte de profesores hispanohablantes nativos (9 de los participantes tienen el español como lengua materna).

7 *Men som sagt er jeg usikker på, hvad begrebet dækker over? Er forskel i datid spansk versus dansk interkulturel kompetence? Altså den kognitive forskel i måden at inkludere synsvinkel i en overvejelse, som på dansk kun er en tempus? Konjunktiv?*

capítulo de Tapas donde una lee que los españoles no se quitan los zapatos en casa. ¿Cuán importante es eso?⁸

La tabla 1 muestra, en orden decreciente, los aspectos que fueron elegidos por los participantes como “muy importantes” dentro de la definición del concepto “competencia intercultural”.

Componente	Muy importante
Habilidad para comparar y reflexionar sobre diferentes culturas, incluida la propia	73 %
Habilidad de aceptar que las personas son diferentes	72 %
Conocimiento sobre los valores, las tradiciones y el estilo de vida de la cultura meta	69 %
Conocimiento de la historia y la sociedad de la cultura meta	59 %
Conocimiento sobre las reglas de conducta y cortesía de la cultura meta	46 %
Mejor comprensión de la cultura propia	38 %
Destreza para evitar posibles conflictos en la comunicación con el otro	34 %
Conocimiento de las obras de arte de la cultura meta	11 %
Conocimiento de las obras literarias de la cultura meta	9 %

Tabla 1 – ¿Cuán importantes le parecen estos componentes del concepto “competencia intercultural” como objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera? Porcentaje de respuestas “muy importante” en orden decreciente

Las respuestas obtenidas coinciden perfectamente con los ideales que propone el Consejo de Europa, presentados en la sección 2, ya que se hace énfasis en aquellos aspectos de la enseñanza de la lengua que están dirigidos a facilitar la interacción con “el otro” a través de –entre otras cosas– la reflexión acerca de la propia cultura y la aceptación de la diferencia. Puede llamar la atención que los conocimientos de las obras literarias y las obras artísticas, que tradicionalmente han conformado el núcleo del componente cultural en la clase de lenguas, queden, en las respuestas obtenidas, relegados a un lugar algo menos prominente. Un participante lo explica del siguiente modo:

8 *Jeg tror, at begrebet “interkulturel kompetence” er under udvikling, en udvikling jeg ikke er inde i. For mig klinger termen bedaget, folklorist – en videreformidling af klicher, generaliseringer og fordomme. I stil med et kapitel i Tapas hvor man hører, at spanierne ikke tager skoene af hjemme. Hvor vigtigt er det?*

El desafío es, a menudo, la dificultad de trabajar con las grandes obras literarias de los países hispanohablantes. El nivel de los alumnos no lo permite, y el foco del plan ministerial es la comunicación en español. [...] Esto no quiere decir que una comprensión de los productos culturales de otros países no deba formar parte de la asignatura, pero queda relegado a un segundo plano⁹.

Este tipo de comentario, formulado de diversas maneras, se repite en una gran cantidad de respuestas y puede explicarse por el hecho de que los alumnos de español del bachillerato danés son alumnos de nivel inicial de la lengua (a diferencia del inglés o el alemán, que se estudian ya desde la escuela primaria y son, por tanto, lenguas de nivel intermedio o intermedio alto en el bachillerato). El mayor o menor foco en la literatura y el arte puede estar también relacionado con el tipo de bachillerato de que se trate, ya que varios profesores del bachillerato comercial responden que justamente por el enfoque mercantil de sus estudios queda poco lugar para el arte y la literatura.

El dilema entre las buenas intenciones interculturales y las limitaciones que impone el aula de lengua principiante se repite también en las respuestas a la siguiente pregunta, que compara la competencia intercultural con otros aspectos de la enseñanza de la lengua: “¿Cuán importante cree que es la competencia intercultural como elemento en la clase de español en el bachillerato danés (comparado con la gramática, el vocabulario y las cuatro destrezas)?”. Solamente el 31% de los profesores encuestados considera que la competencia intercultural es “muy importante”, aunque el 61% al menos la considera “importante”. En las respuestas de texto, se repiten comentarios que indican que los profesores consideran que un enfoque puramente lingüístico es insuficiente, al mismo tiempo que señalan que es imposible separar los distintos componentes, ya que se encuentran interrelacionados:

La competencia intercultural como parte de las clases de lengua es muy importante en Dinamarca, sobre todo porque es una sociedad económicamente fuerte y tecnológicamente desarrollada. Esto significa que los estudiantes se saben, no diría superiores, pero sí competitivos. Esto puede tener un efecto negativo en cuanto a no sentir la necesidad de conocer otras culturas aparte de la americana, la cual consideran como una ganan-

9 *Udfordringen er ofte, at det bliver for svært at gennemgå nogle af de spånsktalende landes store litterære værker. Elevernes niveau er ikke til det, og fokus i læreplanen er den spanske kommunikation. [...] Dermed ikke sagt, at en forståelse for de andre landes kulturprodukter ikke skal være en del af faget, men den kommer til at stå i baggrunden.*

cia. Es aquí, pienso, donde nuestro papel como profesores de español juega un papel importantísimo. Debemos mostrar todas las caras de los países hispanohablantes, esto es, no solo la pobreza, la corrupción y demás incontables problemas sociales sino también a un grupo grande de personas en el mundo que viven, actúan y son felices de una manera diferente al recetario del primer mundo.

El vocabulario, la gramática, la pragmática contienen numerosos elementos interculturales. Por ejemplo en la elección de materiales audiovisuales (películas, clips, canciones, fotos de preparación para el examen), selección de temas (casi todos de tipo social: jóvenes, inmigración, violencia...), usos léxicos específicos (diferencias regionales), gramática (usos de formas pronominales y verbales; ceceo/seseo, yeísmo), pragmática (tú/usted), etc.

Sin embargo, también hay comentarios que apuntan hacia la dificultad de llevar este ideal a la práctica:

Es nuevamente una cuestión de dar prioridades en relación con los objetivos del plan ministerial y el nivel de los alumnos. Lleva mucho tiempo a los alumnos adquirir las herramientas básicas: vocabulario, gramática, competencia comunicativa¹⁰.

No es que no sea importante, pero pronto se convierte en algo que se deja de lado cuando se está bajo la presión de que los alumnos tienen que saber mucha gramática para poder aprobar el examen escrito, etc. Por eso quiero decir que en principio desearía que hubiera más foco, pero elijo que el foco principal recaiga en otros lados, por ej. en estrategias de conversación, entrenamiento de vocabulario, etc.¹¹

Más de la mitad de los encuestados responde que no utiliza más del 40% de su tiempo de clase en atender al desarrollo de la competencia intercultural (más exactamente, el 32% utiliza 0-20% de su tiempo y otro 32% utiliza 20-40% de su tiempo en este aspecto de la enseñanza). Las explicaciones en texto aluden a la dificultad de cuantificar lo que sucede en el aula y se manifiestan posturas distintas, desde quienes expresan que lo intercultural está siempre presente,

10 *Det er igen et spørgsmål om prioritering i forhold til bekendtgørelses målsætninger og elevernes fagligt niveau. Det tager lang tid for eleverne at tilegne sig de grundlæggende redskaber: ordforråd, grammatik, kommunikativ kompetence.*

11 *Det er ikke sådan, at det ikke er vigtigt, men det bliver hurtigt noget af det, der sorteres fra, når man står med det pres, at eleverne skal kunne temmelig meget Grammatik for at kunne klare skriftlig eksamen osv. Så jeg mener, at jeg i grunden ville ønske, det var mere i fokus, men at jeg vælger at lægge hovedvægten andre steder, fx på samtalestrategier, glosetræning etc.*

aunque implícito, hasta los que vuelven a aludir a la falta de tiempo, la necesidad de cubrir las necesidades lingüísticas básicas y el escaso foco intercultural del examen como obstáculos a una mayor presencia de este componente en la enseñanza:

Usamos tanta energía y tiempo en simplemente enseñar a los alumnos a formularse más o menos en español que no queda tanto lugar como sería deseable para los otros elementos¹².

Mi respuesta se refiere a cómo desearía que fuese la proporción – pero los requisitos acerca de la gramática, etc. imponen otro orden del día¹³.

El tiempo no permite muchas cosas que no sean relevantes para el examen¹⁴.

A pesar de las dificultades exhibidas hasta ahora, los encuestados hacen gala de un gran arsenal de recursos cuando responden acerca de qué actividades incluyen en sus clases con el fin de fomentar la competencia intercultural. La lista es demasiado extensa como para poder reproducirla completa en este artículo, pero las actividades se pueden clasificar en tres tipos fundamentales:

- a) Actividades que implican el contacto con hispanohablantes: viajes de estudios, intercambio con “una clase amiga” de otro país, visitas de españoles o latinoamericanos en la clase, entrevistas a hispanohablantes, intercambio de mensajes con alumnos hispanohablantes, por ej. a través de Facebook.
- b) Actividades de clase (entre alumnos) que implican la práctica de la comunicación: juegos de roles, diálogos con foco en frases de cortesía y gambitos o con práctica del uso de *tú* y *usted*, práctica de saludos “incluidos besitos y para los hombres apretón de mano y/o abrazo”
- c) Actividades de reflexión a través del contacto con materiales relevantes, sean estos textuales o audiovisuales: ver y analizar películas, canciones, videos; leer textos sobre fenómenos culturales, por ej. el día de los muertos, tradiciones de pascua, etc.; trabajar con temas culturales como la inmigración, los jóvenes en España, la vida en América Latina; reflexionar sobre

12 *Vi bruger så megen energi og tid til blot at lære eleverne at kunne formulere sig nogenlunde på spansk, at der ikke er så megen plads som ønskværdigt til de andre elementer.*

13 *Mit svar går på hvordan jeg kunne ønske mit vægtningen - men krav til grammatik mv. sætter en anden dagsorden.*

14 *Tiden tillader ikke for meget ikke-eksamensrelevant.*

alguna problemática con inclusión de similitudes/diferencias con Dinamarca (por ej. “pobreza en América Latina / Dinamarca”)

El último aspecto –el uso de materiales relevantes– fue el objeto específico de una de las preguntas formuladas, ya que la falta de materiales aptos formaba parte de la hipótesis inicial acerca de los posibles problemas de implementación de un foco intercultural. A la pregunta acerca del grado de adecuación de los materiales de enseñanza disponibles, el 42% de los profesores que participaron en la encuesta opina que los materiales que tienen a su disposición son adecuados o muy adecuados, mientras que los restantes encuestados los encuentran poco adecuados o directamente inadecuados. Mientras que muchos profesores nombran gran cantidad de ejemplos de buenos materiales que han empleado y que están disponibles en el mercado, otros escriben que optan por producir sus propios materiales (con el consecuente esfuerzo que esto implica) o utilizar lo que llaman “materiales auténticos”, lo cual probablemente remite a los medios enumerados en la pregunta anterior o incluso a “anécdotas propias”, tal como expresa uno de los profesores participantes.

Otro aspecto que aparecía en la hipótesis inicial acerca de los obstáculos al desarrollo de la competencia intercultural es la posibilidad o no de evaluar esta competencia en situación de examen. Ante esta pregunta, las respuestas estuvieron nuevamente divididas. El 58% se volcó hacia el lado positivo, respondiendo que se puede evaluar mucho (10%) o en cierto grado (48%), mientras que los restantes encuestados consideraron que se puede evaluar poco (41%) o nada (1%). En los comentarios se encuentran las dos posiciones: para algunos apenas si se pueden evaluar cuestiones básicas de lengua (a causa del bajo nivel de los alumnos), mientras que otros consideran que sí se puede evaluar la competencia intercultural (sobre todo con los mejores alumnos). En lo que respecta al examen oficial danés, algunos profesores comentan que el lugar específico donde mejor puede hacerse es en la parte oral donde los alumnos deben describir una foto que representa una situación del mundo de habla hispana, pero en general el foco es lingüístico:

No hay mucho foco en esto en la forma de examen actual. Existe la posibilidad de hacerlo, pero la capacidad lingüística de los alumnos es tan baja que es la lengua lo que está en foco¹⁵.

¹⁵ *Der lægges ikke meget vægt på det i den nuværende eksamensform. Der er mulighed for at gøre det, men da elevernes spanskkundskaber tit er meget svage, så er det sproglige i fokus.*

El foco está en la lengua, pero nuevamente la comprensión de la cultura está relacionada con una presentación adecuada del tema elegido. Sin embargo, a menudo lo que se evalúa es el conocimiento específico de los aspectos sociales concretos y rara vez se trata directamente de las competencias interculturales¹⁶.

Finalmente, una pregunta acerca de si la competencia intercultural fue un elemento integral de los estudios universitarios de estos profesores (otra posible fuente de obstáculo), un 65% escribe que no lo fue o lo fue apenas, y se alude a que solamente las obras literarias (además de las destrezas lingüísticas) constituían el contenido principal de los estudios:

El foco estaba en la literatura/historia de cada país¹⁷.

Había demasiada literatura en mi opinión. Tan solo en mi tesina apareció el foco en la cultura, pero lo elegí yo misma¹⁸.

No es algo que yo recuerde o relacione con la universidad¹⁹.

Sin duda, estos comentarios, aunque provienen de profesores que pasaron por la universidad en distintas décadas y no reflejan necesariamente los contenidos de los estudios universitarios año 2015, son un llamado de atención para quienes actualmente nos dedicamos a la educación de profesores de enseñanza media. ¿Son todavía actuales estas respuestas y reflejan una tendencia todavía vigente en los estudios universitarios de lengua hoy en Dinamarca?, ¿continúa el foco de nuestros estudios siendo mayoritariamente literario cuando lo literario parece tan secundario en la rutina diaria del profesor de nivel inicial? ¿Existen iniciativas suficientes para paliar esta falta de capacitación intercultural en muchos profesores que, si bien formados hace décadas, se encuentran hoy en día en plena actividad docente en Dinamarca?

16 *Fokus er på sproget, men igen hænger forståelsen af kulturen altid sammen med en fornuftig præsentation af det trukne emne. Det er dog ofte den specifikke viden om de konkrete samfundsforhold der vurderes og sjældent, man taler direkte om de interkulturelle kompetencer.*

17 *Det enkelte lands historie/litteratur var i centrum.*

18 *Det handlede for meget om litteratur efter min mening. Først med mit speciale kom der kultur ind i billedet, men det valgte jeg selv.*

19 *Det er ikke noget jeg husker eller forbinder med universitetet.*

5. Discusión y cierre

Las respuestas de los profesores daneses al cuestionario nos dejan con un paisaje bastante menos desolador que el obtenido en Justesen (2013) y en algunos estudios de percepciones de los profesores presentados brevemente en la sección 3. El aspecto más positivo es probablemente el hecho de que los profesores, a la hora de encauzar su entendimiento del concepto, eligen los rasgos que están más relacionados con el enfoque intercultural como los más importantes dentro del área de la enseñanza de cultura, lo cual parece dar cuenta de un enfoque que supera la mera transmisión de información cultural. Con esto nos referimos a la importancia que brindan a la habilidad para comparar y reflexionar sobre diferentes culturas (incluida la propia) o la habilidad para aceptar que las personas son diferentes, además de los más tradicionales conocimientos sobre valores, tradiciones, etc. de la cultura meta. Este mismo afán intercultural, superador de lo meramente informativo, se refleja también en la variedad de actividades de clase descritas, donde nuevamente el contacto directo con el hispanohablante y la reflexión contrastiva se suman a ejercicios más tradicionales. En todo esto, los encuestados daneses y los encuestados del congreso rosarino coinciden en gran medida.

Sin embargo, las respuestas danesas muestran también grandes dificultades en la implementación práctica de la enseñanza intercultural y el obstáculo mayor aparece sin duda en el bajo nivel lingüístico de los alumnos y la consiguiente necesidad del profesor (o percibida por el profesor) de concentrar gran parte del tiempo disponible en el trabajo con los aspectos básicos de la lengua. Dificultades relacionadas son, en algunos casos, la carencia de materiales adecuados y, en gran medida, la falta de foco intercultural como objetivo del examen obligatorio de español (examen que evalúa principalmente las habilidades lingüísticas básicas –esas mismas que los profesores se ven obligados a priorizar en sus clases–). Si comparamos estos datos con los obtenidos en la encuesta de Rosario, se hace más patente en las respuestas de Dinamarca el gran impedimento de trabajar con un nivel de lengua inicial y con un examen predeterminado que no incentiva la atención al área intercultural. La explicación de esto es sencilla: los profesores daneses son muy homogéneos en cuanto a que todos pertenecen al mismo contexto institucional y al mismo nivel de enseñanza, mientras que los encuestados “rosarinos” se desempeñan en países, contextos educativos y niveles muy variados.

Finalmente, la respuesta acerca del foco intercultural de la capacitación docente recibida en el contexto universitario por parte de los profesores dane-

ses hace patente la necesidad de revisar los planes de estudios de la carrera de español, sobre todo en la línea dedicada a futuros profesores. Es en este aspecto, de cara al futuro, que estudios como el aquí descrito pueden contribuir al continuo avance de la actividad educadora en aras de una enseñanza de lengua extranjera —en nuestro caso, el español— que se adapte a las necesidades comunicativas interculturales del mundo globalizado en que vivimos y nos movemos.

Si bien las hipótesis presentadas en la introducción acerca de las dificultades de implementar una enseñanza intercultural pudieron ser verificadas a través de la encuesta, podemos decir, de todos modos, que la situación puede revertirse con el apoyo institucional y la capacitación adecuada. La mayoría de los profesores encuestados tiene una postura ideológica clara y aspiraciones personales favorables a la implementación de una enseñanza de lenguas con mayor foco intercultural. Será cuestión entonces de ayudarlos a encontrar las herramientas necesarias para poder llevar las ideas a la práctica.

ÚTDRÁTTUR

Viðhorf danskra spænskukennara til fjölmenningarlegrar færni í spænskukennslu

Þessi grein segir frá rannsókn á viðhorfum danskra spænskukennara til fjölmenningarlegrar kennslu í spænsku. Lagður var fram spurningalisti á netinu og tekin voru saman viðhorf og hugmyndir danskra spænskukennara í menntaskólum um hugtakið „fjölmenningarleg samskiptafærni“ og þær hindranir sem verða á vegi þeirra þegar þeir ætla að hrinda hugmyndum sínum í framkvæmd. Niðurstöður sýna að kennarar gera sér grein fyrir mikilvægi fjölmenningarlegrar nálgunar sem snýst um meira en það eitt að miðla staðreyndum og upplýsingum um menningu, en lítil spænskukunnátta nemendanna gerir þeim skylt að einbeita sér að málfræðikennslu og undirstöðuatríðum tungumálsins. Að einhverju leyti gerir lítil áhersla á fjölmenningu í prófum og kennaranámi í Danmörku enn erfiðara að verja tíma og fjármagni til þessa þáttar tungumálakennslunnar, þrátt fyrir kröfur stjórnvalda.

Lykilorð: fjölmenningarleg samskiptafærni, hugmyndir kennara, kennsla í spænsku sem erlendu tungumáli

ABSTRACT

Beliefs of Danish teachers of Spanish regarding intercultural competence in the Spanish language classroom

This article presents a teacher cognition study regarding the implementation of interculturally oriented foreign language teaching in the Spanish classroom in Denmark. Through an Internet-based questionnaire, the study taps the beliefs and ideas of Danish high-school teachers of Spanish about the concept of “intercultural communicative competence” and the obstacles they encounter regarding bringing their ideas into practice. The results show that the teachers are aware of the importance of an intercultural approach, which goes beyond the mere transmission of cultural facts and information, but are constrained by the low language level of the students, which obliges them to concentrate on the teaching of grammar and basic language skills. To some degree, the lack of intercultural focus in Danish examinations and in teacher training adds to the difficulty of assigning time and resources to this aspect of language teaching, in spite of ministerial requirements.

Keywords: intercultural communicative competence, teacher cognition, teaching of Spanish as a foreign language

Referencias bibliográficas

- Alexandrowicz-Pedich, Lucyna, Draghicescu, Janeta, Issaiass, Dora & Sabec, Nada. 2003. The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching. En Ildikó Lázár. *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. European Center for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 7–38.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Borg, Simon. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on how language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching* 36, 81–109.
- Borg, Simon. 2006. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Cerezal, Fernando (ed.). 1999. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* Traducido al español por el Instituto Cervantes. Madrid: Anaya (versión traducida de 2002): <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> Consultado el 3/12/2015.
- Fernández, Susana S. & Pozzo, María Isabel. 2013. La competencia intercultural como objetivo de la clase de español como lengua extranjera y como segunda lengua (taller). En M.I. Pozzo, S. Fernández & A. Doboletta (eds.) *Actas de las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Universidad de Rosario.
- Fernández, Susana S. & Pozzo, María Isabel. 2014. La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE. En S. Fernández & M.I. Pozzo (eds.) *Globalización, interculturalidad y enseñanza de español: Nuevas propuestas didácticas y evaluadoras. Diálogos Latinoamericanos* 22 (número monográfico).
- Jedynak, Malgorzata. 2011. The Attitudes of English Teachers Towards Developing Intercultural Communicative Competence. En Janusz Arabski & Adam Wojtaszek (eds.) *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 63–73.
- Justesen, Britt. 2013. Interkulturel kompetence i spanskundervisningen: En undersøgelse af hvilket interkulturel kompetence integreres i spanskundervisningen i det danske gymnasium (stx). Tesina de máster sin publicar. Universidad de Aarhus.
- Koike, Dale & Larcorte, Manel. 2014. Toward intercultural competence: from questions to perspectives and practices of the target culture. *Journal of Spanish Language Teaching*, Vol. I, No. 1, pp. 15–30.
- Kramsch, Claire. 2006. Culture in Language Teaching. In Andersen, H.L., Lund, K. & Risager, K. (eds.) *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press.

- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Miquel, Lourdes & Sans, Neus. 2004. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista redELE*, número cero.
- Phipps, Simon & Borg, Simon. 2007. Exploring the relationship between teachers' beliefs and their classroom practice. *The Teacher Trainer* 21/3: 17–19.
- Phipps, Simon & Borg, Simon. 2009. Exploring tensions between teacher's grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380–90.
- Porto, Melina. 2013. Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies: An Intercultural Journal*, 8:2, 143–162, DOI: 10.1080/1554480X.2013.769196.
- Pozzo, María Isabel & Fernández, Susana S. 2008. La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo. *Diálogos Latinoamericanos* 14, pp. 99–127.
- Rico Troncoso, Carlos. 2012. Language teaching materials as mediators for ICC development: a challenge for materials developers. *Signo y pensamiento* 60. *Documentos de investigación. Volumen XXX*, pp.130–154.
- Sercu, Lies, Méndez García, María del Carmen & Castro Prieto, Paloma. 2005. Culture Learning from a Constructivist Perspective. An Investigation of Spanish Foreign Language Teachers' Views. *Language and Education* 19 (6), pp. 483–495.
- Undervisningsministerium. 2006. Læreplan for spansk – stx
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil52>
 Consultado el 3/12/2015.
- Young, T. & Sachdev, I. 2011. Intercultural communicative competence: exploring English language beliefs and practices. *Language awareness, Vol.20*, 2, 81–98.

ANEXO

Spørgeskema vedr. lærernes tanker om interkulturel kompetence i spanskundervisning

Personlige oplysninger:

Køn:

I hvilket land er du født?:

Hvor mange år har du undervist i spansk?:

Hvor ligger dit gymnasium (by)?:

Om interkulturel kompetence:

1) Hvor vigtige finder du disse elementer af begrebet "interkulturel kompetence" som målsætninger i fremmedsprogsundervisningen?

	Meget vigtigt	Vigtigt	Mindre vigtigt	Ikke vigtigt
Kendskab til målkulturens værdier, traditioner og livsstil				
Kendskab til målkulturens litterære og kunstværker				
Kendskab til målkulturens historie og samfund				
Kendskab til målkulturens regler om opførsel og høflighed				
Færdighed til at undgå potentielle konflikter i kommunikationen med fremmede				
Evne til at acceptere, at folk er forskellige				
Evne til at sammenligne og reflektere over forskellige kulturer, inkl. egen kultur				
Bedre forståelse af egen kultur				
Andet:				

Uddyb gerne:

2) Hvor vigtig synes du, at interkulturel kompetence er som et element i spanskundervisningen på de danske gymnasier (sammenlignet med grammatik, ordforråd og de 4 færdigheder)?

Meget vigtigt Vigtigt Mindre vigtigt Ikke vigtigt

Uddyb gerne

3) Hvor stor en procentdel af din spanskundervisning er rettet mod opøvelsen af interkulturel kompetence?

0-20% 20-40% 40-60% 60-80% 80-100%

Uddyb gerne

4) Angiv eksempler på undervisningsaktiviteter, som du inkluderer i din spanskundervisning, og som har til formål at opøve interkulturel kompetence.

5) Hvor egnede er de undervisningsmaterialer, som du har til rådighed, til at opøve interkulturel kompetence?

Meget egnede Tilpas egnede Nogenlunde egnede Ikke egnede

Uddyb gerne:

6) Var der fokus på interkulturel kommunikation og interkulturel kompetence i dit studium på universitetet?

Ja, i høj grad Ja, i nogen grad I mindre grad Nej, slet ikke

Uddyb gerne:

7) Synes du, at interkulturel kompetence kan evalueres?

Ja, i høj grad Ja, i nogen grad I mindre grad Nej, slet ikke

Hvis ja, uddyb gerne:

