



Universiteit Utrecht

La formación de una conciencia intercultural en la clase de ELE

Trabajo fin de máster
Debby Veldhuizen: 5507073
Directora: Silvia Canto
Segunda asesora: Kristi Jauregi

Contenido

Resumen	5
1 Justificación de esta investigación.....	6
1.1 ¿Qué es el mbo?.....	6
1.3 Relevancia educativa	7
1.4 Relevancia social.....	10
2 Preguntas de investigación.....	11
2.1 Hipótesis.....	11
3 Marco teórico	12
3.1 El concepto de cultura	12
3.2 El concepto de interculturalidad y la competencia intercultural	13
3.3 El concepto de conciencia intercultural.....	15
3.4 Teoría sobre el desarrollo de la conciencia intercultural en la enseñanza de ELE	17
3.5 La importancia de la autodeterminación en la enseñanza para el grupo meta de esta investigación	18
4 Metodología	21
4.1 Datos de los grupos	21
4.1.1. Complicaciones imprevistas durante la investigación.	21
4.2 La recogida de datos y sus características	22
4.2.1 El pretest	22
4.2.2 El Postest	23
4.2.3 Las cinco entrevistas.....	23
4.2.4 Presentación de los datos.....	24
4.3. Método de trabajo	24
4.3.1 ¿Cómo se presenta el mundo cultural en el libro de texto del grupo meta?	25
4.3.2 Programa del proyecto	29
4.3.3 Trabajar mediante tareas	29
4.3.4 Las clases del proyecto	30
5 Resultados.....	35
5.1 Elaboración y comparación de los resultados.....	35
5.2 Los resultados del pretest	37
5.3 Los resultados del postest	40

5.4	Las entrevistas a 5 alumnos revelan actitudes positivas.....	41
6	Conclusión.....	44
6.1	Consideraciones generales	47
	Bibliografía	49
	Anexo 1: Pretest.....	52
	Anexo 2: Posttest	53
	Anexo 3: Proyecto sobre la intercultura, 7 clases adicionales	54

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo investigar de qué manera contribuye el programa de Español como Lengua Extranjera (ELE) a la concienciación sobre cultura e interculturalidad de los alumnos de mbo (formación profesional de grado medio) que siguen el programa de Marketing, Comunicación y Negocios Internacionales en el colegio Koning Willem I College (KW1C), en la ciudad holandesa de Den Bosch. Para este grupo de alumnos, el español es una asignatura obligatoria, y muchos de ellos van a hacer sus prácticas en España al final de sus estudios.

Asimismo, el estudio investiga, por un lado, cómo se abordan las cuestiones culturales en el libro de texto y, por otro, en qué medida es consciente el alumnado de las diferencias entre su propia cultura y la de la lengua meta. ¿Cómo se reflejan la conciencia de la interculturalidad y la cultura española en el comportamiento de estos estudiantes?

Este trabajo se ha desarrollado utilizando una metodología de investigación comparativa experimental cuyo objetivo es encontrar similitudes o diferencias en el nivel de conciencia intercultural entre dos grupos de alumnos que siguen el programa antes mencionado en el colegio KW1C. Para ello se ha diseñado, específicamente para este estudio, una serie de siete clases sobre interculturalidad, pertenecientes al proyecto denominado Proyecto sobre la Intercultura. Durante la investigación, un grupo recibió esta serie de clases de cultura dentro del paquete de horas destinadas a la clase de ELE durante un período de siete semanas; el otro grupo no recibió dichas clases.

La investigación revela resultados positivos en relación con el proceso de concienciación sobre cultura e interculturalidad.

Palabras clave: cultura, interculturalidad, conciencia intercultural, aspectos didácticos, ELE, enseñanza de lenguas.

1 Justificación de esta investigación

Dentro de las investigaciones que se han realizado acerca del sistema educativo en los Países Bajos, no existen muchos estudios que analicen la competencia intercultural ligada a la enseñanza de un idioma para el caso específico de mbo. En la formación profesional de grado medio, la mayoría de los estudios se centran en la enseñanza de asignaturas específicas como marketing, ventas o diseño.

Tiene lógica, porque el objetivo principal de un mbo es la formación profesional. Sin embargo, no se tiene demasiado en cuenta que, hoy en día, muchos alumnos de mbo hacen sus prácticas en el extranjero, donde entrarán en contacto con la cultura de otro país.

Además, la convivencia de muchas culturas dentro de la sociedad actual, debido a la globalización, es un hecho innegable que hay que recalcar. Por esta razón opinamos que la cultura en la educación de lenguas extranjeras en el mbo debería tener más importancia. De hecho, las lenguas extranjeras pueden formar un caldo de cultivo idóneo para la concienciación cultural de un estudiante.

«Un estudiante que es sensible a otras culturas está más preparado para vivir armoniosamente dentro de la comunidad de la lengua meta» (Shemshadsara, 2012).

Pero, antes de continuar con el objetivo de la presente investigación, que hace hincapié en el desarrollo de la competencia intercultural, mencionaremos brevemente las características del grupo meta de este trabajo.

1.1 ¿Qué es el mbo?

El mbo es el sistema educativo para la formación profesional de grado medio. Tiene dos itinerarios de aprendizaje: el primero (BOL) está basado en la asistencia a clase durante cinco días a la semana, y el segundo (BBL) contempla cuatro días de prácticas pagadas y un día de clases en el aula¹. En el año escolar 2017-2018, en los Países Bajos había 468.000 alumnos cursando mbo. De ellos, más de 107.000 siguen el itinerario de aprendizaje BBL². Hay cuatro niveles distintos, de acuerdo con la duración y grado de profundización. El más bajo es el nivel uno y el más alto es el nivel cuatro. En el cuarto nivel, los estudios duran entre tres y cuatro años. En este momento hay casi 30.000 alumnos que siguen la formación de cuarto nivel.

En mbo, las prácticas profesionales son de gran importancia, ya que se trata de unos estudios muy vinculados al trabajo. Por otro lado se ofrecen también materias opcionales que tienen la

¹ para mayor información, consultar www.mboraad.nl

² para mayor información, consultar www.s-bb.nl/feiten-en-cijfers

función de profundizar en ciertos temas o de preparar a los estudiantes para la formación profesional superior (hbo).

Para los alumnos encuadrados en el cuarto nivel, estas materias opcionales forman parte del examen oficial. El paquete de asignaturas relacionado con dichas materias incluye las lenguas extranjeras. Cada escuela de mbo de los Países Bajos tiene la libertad de elegir un idioma extranjero, además del inglés, que es obligatorio. La escuela de mbo en la que se centra esta investigación ha optado por los idiomas español, francés y alemán. Los alumnos deben escoger una de estas tres lenguas para realizar después un examen oficial.

Esta investigación se centra en los alumnos que cursan el cuarto nivel de BOL en el programa de Marketing, Comunicación y Negocios Internacionales de la escuela mbo de Den Bosch. Para este grupo de estudiantes, el español es una asignatura obligatoria y, a lo largo de sus estudios, muchos de ellos van a hacer sus prácticas en diferentes empresas localizadas en España. En el momento de la elaboración de este trabajo, el grupo meta está en el primer año de sus estudios y, por lo que respecta al español, se los puede considerar principiantes.

1.3 Relevancia educativa

Una de las tareas más importantes de un profesor de idiomas es hacer que los alumnos conozcan la conexión entre la lengua y la cultura. No se puede presentar la cultura como algo desacoplado de la lengua, ya que esta es el medio de comunicación dentro de una comunidad cultural (Kwakernaak, 2013, p. 377). Aprender una lengua implica estar vinculado a una nueva cultura (Moreno & Cerezo, 2016).

El alumnado ha cambiado notablemente en los últimos años. Esto se debe tanto a las innovaciones pedagógicas y didácticas asociadas a la educación como a los cambios en la transferencia de conocimientos (Witte, 2008). Por ejemplo, en la educación holandesa se espera que los alumnos de hoy en día amplíen sus conocimientos en interacción con su entorno y desarrollen de forma más autónoma sus destrezas bajo la supervisión de su profesor (Witte, 2008, p 21). Además, en la actualidad los alumnos tienen muchas herramientas a su disposición: internet, ordenadores, posibilidades de viajar y otros muchos medios; sin embargo, es necesario preguntarse si son conscientes de todo lo que está a su alcance. En los tiempos que corren, los jóvenes dedican mucho tiempo a los teléfonos móviles y, a menudo, se olvidan del contacto de persona a persona. Para el grupo meta de esta investigación, el contacto personal es de gran importancia a la hora de hacer prácticas fuera de Holanda; en nuestro caso, en un país hispanohablante. Las prácticas son una parte esencial de su formación. Estar en un país les obliga a comunicarse con la gente que vive allí. Por eso

es de gran importancia que, en la enseñanza de lenguas, se les ofrezca a estos estudiantes información y tareas prácticas que contribuyan a su competencia (inter)cultural.

Por otro lado, a pesar de la globalización, se percibe que el bagaje cultural de muchos alumnos es cada vez más escaso. Por ejemplo: hay alumnos del mbo que asocian a Colón con los indios de América del Norte. Y el descubrimiento de América sucedió en el año mil ochocientos y pico. En su entorno se escuchan canciones de moda que tienen influencias latinoamericanas, y muchas veces las disfrutan sin saber qué están cantando ni de dónde vienen los grupos o los ritmos. La música, por ejemplo, es una fuente estupenda para conectar los objetivos educativos con la cultura. Por ejemplo, para comparar una variedad específica del español de Latinoamérica con el español de España (coche–carro, autobús– colectivo/wawa, etc.), o para hacer comparaciones con su propia cultura.

Quizá la razón más importante para llevar a cabo esta investigación acerca de la interculturalidad es la escasez de elementos culturales que aparecen en el manual con el que trabajan los estudiantes. Los temas que recoge el libro no son fundamentales para estos alumnos de formación profesional que van a hacer prácticas en España. Por ejemplo, el manual explica en los apartados dedicados a la cultura temas tales como *Viviendas ecológicas* o *Los animales del zoo*. Desgraciadamente, muchas de las actividades de práctica oral del manual son muy guiadas y tienen poca relación con el uso real. Esto se analizará con más detalle en el capítulo 4.3.1 de este trabajo. Además, el colegio carece de criterios comunes para la enseñanza de cuestiones culturales. Esto ha provocado que cada profesor aplique de manera autónoma su propio enfoque respecto a la cultura en sus clases de ELE. Desgraciadamente, la cultura sigue estando infravalorada y esos enfoques no suelen ir más allá de la gramática y el vocabulario. En sus investigaciones, Byram, Gribkova y Starkey (2002) afirman que, para aprender una lengua extranjera, no basta con adquirir conocimientos de gramática y aplicar ciertas destrezas en el nuevo idioma, sino que también hay que mejorar la capacidad para utilizar la lengua de forma adecuada en la cultura meta.

No es un hecho aislado que la cultura en la clase de ELE tenga un papel secundario. Muchas investigaciones acerca de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras muestran que hay un creciente interés por la cultura, pero que esta ocupa un lugar secundario en la clase de lenguas y, si aparece, suele ir asociada con temas gramaticales o léxicos (Belmonte & Agüero, 2003). Por ejemplo, al enseñar la hora se enseña también que los españoles comen a horas diferentes que los holandeses. Níkleva (2012, p. 170) cita un estudio de Ares (2004) según el cual, el desarrollo de la conciencia intercultural en los manuales de ELE ocupa «entre un 0% y un 6% (siendo lo más frecuente un 2%)».

Las investigaciones mencionadas y la escasez de contenidos culturales en el manual con el que trabaja el grupo meta es la razón fundamental que nos ha llevado a diseñar un proyecto sobre interculturalidad. El proyecto, denominado Proyecto sobre la Intercultura, está específicamente diseñado para la investigación de este trabajo y consiste en una serie de 7 clases de ELE. El propósito de estas clases es que los alumnos realicen una reflexión intercultural.

Para el grupo meta del presente trabajo, el español es una asignatura obligatoria. El programa que cursan exige, en varias ocasiones, un contacto real con el mundo hispánico. Incluye, por ejemplo, viajes de estudio a Salamanca, donde los alumnos se alojan en casas de familias españolas y asisten a clases de lengua y cultura. Además, muchos de los estudiantes optan por viajar a España durante sus vacaciones, o hacen sus prácticas en España. En este último caso trabajan durante medio año en una empresa española y necesitan saber algo de la cultura del país para poder adaptarse con mayor facilidad.

Además, desde hace unos años, el colegio concede becas a estudiantes que obtienen buenas calificaciones o que demuestren tener un especial interés por conocer España y su cultura. Estas becas (incluidas dentro del programa Erasmus) implican pasar parte del año escolar en el extranjero. Es decir, los beneficiarios tienen la oportunidad de estar en contacto con el país de la lengua meta.

Cuando los estudiantes regresan de sus prácticas en España es muy notable su entusiasmo, y a menudo comentan que han aprendido más español en las prácticas que durante las clases. Se les nota orgullosos cuando muestran lo que son capaces de decir en español y cuentan sus experiencias interculturales. Pero tampoco es excepcional que algunos alumnos pasen por experiencias desagradables debido a malentendidos e ignorancia.

Por eso es de suma importancia que la conciencia de la interculturalidad forme parte del programa de enseñanza de ELE para estos alumnos. Y que esa conciencia sea la base de la percepción que tienen los alumnos sobre relación entre ambas culturas, la española y la holandesa, para evitar posibles malentendidos. Para comprender la perspectiva del hablante nativo, el alumno necesita reconocer la diferencia cultural y ser capaz de analizarla y valorarla. Según Níkleva (2012) *«la competencia intercultural conlleva una reflexión sobre los referentes culturales y los valores propios»* Por eso es importante que, antes de entrar en el mundo del otro, el alumno sea consciente de su propio mundo.

En el Proyecto sobre la Intercultura, que forma una parte importante de nuestra investigación, se ofrece una serie de pautas para que el grupo meta relacione su propia cultura con la del mundo hispánico. Por ejemplo, a partir de conceptos y usos comunes como «saludar y despedirse» o «los horarios y nombres de las diferentes comidas en España».

1.4 Relevancia social

De acuerdo con el Consejo de Formación Profesional (*MBO Raad*), la formación profesional de grado medio (mbo) prepara a los alumnos para una profesión futura o una formación superior. Al mismo tiempo, la escuela de mbo les forma sobre el concepto de ciudadanía (es decir, sobre el conjunto de derechos y deberes que tiene un ciudadano). La ciudadanía, como asignatura, prepara a los residentes en los Países Bajos para participar en la sociedad, y tiene varias dimensiones: política, social, económica y cultural. Capacitar a un alumno de formación profesional para ser un buen ciudadano implica que también estará preparado para integrarse en la sociedad. En este caso, la sociedad holandesa (para mayor información ver: kwalificaties.s-bb.nl).

En un mundo cada vez más multicultural, es de suma importancia que también el alumno de mbo sea consciente de esa interculturalidad. No solamente en su propio país, que ya es multicultural, sino también en otros países, como España, donde el alumno va a hacer sus prácticas.

El acceso a la cultura en la enseñanza de ELE en una escuela de mbo necesita un enfoque diferente al de havo o vwo, donde se suelen utilizar textos y contenidos más literarios. Después de todo, el alumno de mbo ha elegido conscientemente una formación profesional y es evidente que, en sus estudios, espera encontrar actividades y elementos prácticos propios de una escuela mbo. Además, si se satisfacen estas expectativas del alumnado, las posibilidades de estimular la motivación intrínseca para el aprendizaje son mayores.

El Proyecto sobre la Intercultura incluye canciones, videos, presentaciones y, sobre todo, actividades de aprendizaje en las que los alumnos se enfrentan de una forma real y clara con la cultura. Por ejemplo, a través de juegos de rol, en los que se cuenta con la participación de una hablante nativa de español, el alumno puede verse involucrado en diferentes situaciones cotidianas y analizar distintos aspectos de su propia cultura. El Proyecto sobre la Intercultura se encuadra dentro del programa oficial de la escuela. Con el proyecto esperamos que tanto alumnos como profesores sean conscientes de que la interculturalidad en la enseñanza forma un componente esencial y que contribuye a que el alumno esté mejor preparado para participar en una sociedad intercultural.

Dado que el manual de la asignatura del grupo meta carece del suficiente material cultural, surgen algunas preguntas para el presente trabajo.

2 Preguntas de investigación

1 ¿Cuál es el nivel de conocimientos sobre interculturalidad que tienen los estudiantes de mbo?

2 ¿De qué manera contribuye el programa de ELE titulado Proyecto sobre la Intercultura al enriquecimiento del concepto de interculturalidad que tienen los alumnos de mbo del colegio KWIC de Den Bosch?

2.1 Hipótesis

Los resultados que se espera obtener al final de esta investigación son los siguientes: por un lado, un incremento de la conciencia intercultural de los alumnos de mbo, que se refleje en una actitud más empática al enfrentarse a una cultura ajena; por otro lado, se espera un mayor conocimiento de las diferentes culturas que integran el mundo hispánico.

3 Marco teórico

En este apartado se explican los conceptos de cultura, interculturalidad y conciencia intercultural, que ilustran el objetivo de este trabajo. Además se explicará la importancia de la teoría de la autodeterminación (TAD) en relación con el grupo meta. La TAD constituye un elemento importante para un alumno de mbo que ha optado por estudiar formación profesional. Con su elección, el alumno de mbo ya ha dado un primer paso importante en su propio proceso de aprendizaje.

3.1 El concepto de cultura

La raíz de esta palabra proviene del latín, del sustantivo *cultus* o *cultura*, que a su vez procede del verbo *colere* en su acepción de «labrar el campo o cultivarlo» (Ubieto, 2012). Poco a poco, el significado ha ido ampliándose y adquiriendo nuevas dimensiones, y en la actualidad se refiere al conjunto de capacidades, símbolos y formas de vida (Ubieto, 2012).

La cultura cambia continuamente, y los cambios afectan también a la lengua. Nuevas experiencias provocan cambios en las identidades y los valores de las personas o comunidades. Es algo que vemos en nuestro entorno. La virtualidad y las nuevas tecnologías del presente siglo se están convirtiendo en parte de nuestro ser (Sanz Cabrerizo, 2008).

Existen muchas definiciones que explican qué es la cultura y cuáles son los aspectos que engloba. Muchas de ellas tienen relación con los enfoques específicos de diferentes disciplinas, como el enfoque antropológico (Casal, 1998) o el enfoque de la comunicación de Hofstede (Verluyten, 2010).

Según Hofstede (1991), citado por Verluyten (2010), la cultura se refiere a los valores y las prácticas que adquieren y comparten las personas de un grupo. Según su visión, la cultura consta de una parte de *software* y una parte de *hardware*. Cada individuo tiene un cerebro que conforma el *hardware*. El entorno en el que hemos crecido determina el *software*. Por tanto, se puede concluir que lo que contiene nuestro cerebro depende en gran parte de la cultura, y que cualquier nueva experiencia puede influir en ese *software*.

Para el presente estudio se ha utilizado el concepto de cultura ofrecido por Casal (1998, 2003), a partir del cual podemos crear un marco de referencia relevante que nos es útil para la enseñanza de una lengua extranjera y nos ha permitido diseñar el Proyecto sobre la Intercultura en el que se basa esta investigación.

En base a lo dicho por Poyatos (1994), citado por Casal (1998, 2003), la cultura puede definirse como:

«una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros».

Es una definición de cultura que cubre cada uno de los aspectos que la integran, como las creencias, el arte, la moral o las costumbres.

Para la presente investigación también es importante saber hasta qué punto el grupo meta es consciente de su propia cultura. Si un alumno no es consciente de una serie de valores culturales y de prácticas sociales no será capaz de desarrollar la competencia cultural (Miquel & Sans, 1992).

Esta serie de hábitos que integran la cultura se puede categorizar según el criterio de Miquel & Sans (1992). Las autoras parten de fenómenos culturales denominados «cultura con mayúsculas», «cultura a secas» y «kultura con K». Dentro de la «cultura con mayúsculas» se hace referencia a la cultura formal, como los hechos históricos, las obras literarias o el arte. Es decir, las muestras culturales más representativas de una sociedad. Por «cultura a secas» y «kultura» se entiende toda la información que los miembros de una cultura (sociedad, grupo o comunidad) necesitan saber para ser capaces de adaptarse a otros miembros de esa cultura, para comprenderlos e interactuar con ellos.

El presente trabajo se centrará en fomentar entre los alumnos del grupo meta la conciencia de cultura, tanto la suya propia como la del mundo hispano, con el objetivo de que desarrollen una conciencia intercultural que les ayude en un encuentro entre ambos mundos durante su estancia en la sociedad hispanohablante. Esta es la causa por la cual, dentro del proyecto, la primera clase comienza con tareas³ que pretenden concienciar al alumno sobre elementos de su propia sociedad, como paso previo para construir un puente entre la sociedad multicultural holandesa y la interculturalidad.

3.2 El concepto de interculturalidad y la competencia intercultural

Quizás la colonización haya sido el primer espacio de interculturalidad creado por el hombre. La colonización provocó una mezcla de culturas. Aunque en realidad dividió las sociedades en grupos

³ Para mayor información sobre cómo trabajar mediante tareas, consultar el apartado 4.3.3

minoritarios y mayoritarios, entre los que existían muchas desigualdades, tanto por razones socioeconómicas (entre pobres y ricos) como por otros factores, como la raza o la religión; estas divisiones provocaron a su vez la aparición de imágenes e ideas estereotipadas. A lo largo de la historia hemos tenido que lidiar con muchos encuentros culturales debidos a la inmigración, cuyas causas son variadas: guerras, razones económicas, etc.

En los últimos años, las sociedades se han vuelto multiculturales, no solamente por los flujos migratorios hacia los países ricos, sino también por la aparición de internet y la mejora de los transportes; ambos factores han contribuido a crear un planeta en el que no importan las distancias. Según Beheydt (2014), una sociedad multicultural consta de varias culturas que conviven en un espacio donde hay un solo idioma.

En una sociedad multicultural buscamos maneras de convivir y de establecer relaciones entre las diferentes culturas. Lo hacemos inconscientemente. La imagen típica de una calle cualquiera de los Países Bajos es multicultural. Hay restaurantes exóticos en los que podemos comer tapas, *sushi* (con palillos), *shawarma*, *falafel*, carne argentina o cualquier otra cosa. Tomamos café en cafeterías como Starbucks, compramos ropa en Bershka, Zara o Pull and Bear. Los jóvenes compran y usan marcas como Nike o Vans, usan joyas de Unode50 o de Buda a Buda, y nuestros portátiles y móviles son de una marca americana, china o coreana. Por lo tanto podemos observar que hay un gran dinamismo en torno a algunos aspectos culturales.

Alsina (1997) entiende por interculturalidad la dinámica que se da entre comunidades culturales. Esta dinámica, caracterizada por interacciones culturales, tiene su efecto tanto en el campo personal como en el lingüístico. La dinámica entre las comunidades culturales está muy presente en la sociedad en la que vive nuestro grupo meta. Queremos saber si nuestro grupo también es consciente de esta dinámica. Esto ha llevado a formular nuestra pregunta de investigación: ***¿Cuál es el nivel de conocimientos sobre interculturalidad que tienen los alumnos de mbo?***

Según González (2010), la interculturalidad se manifiesta a través del encuentro de diferentes culturas. No es solo una cuestión de convivencia o de interacción, sino que también es importante el reconocimiento y el respeto mutuo. Esto también se reflejará en el Proyecto sobre la Intercultura ofrecido en las clases, que pone énfasis en la comparación de diferentes culturas con el objetivo de prevenir los estereotipos y estimular la conciencia de las diferencias culturales. Por eso, dentro del proyecto, cada clase termina con una actividad de evaluación y reflexión en torno a la nueva información que han recibido los alumnos sobre la cultura meta. A la hora de hablar de interculturalidad se asume que pueden surgir complicaciones entre dos culturas divergentes, pero se

plantea la posibilidad de que ambas culturas compartan valores comunes. La interculturalidad hace énfasis en la interacción entre dos culturas.

La interculturalidad y la competencia intercultural se confunden muy a menudo. La competencia intercultural surge del conocimiento de lo que implica la interculturalidad y de la capacidad de actuar en situaciones en las que una persona está en contacto con una cultura diferente a la suya.

Alonso (2006), en su artículo sobre la educación intercultural, opina que la enseñanza intercultural actúa como una guía para establecer logros comunicativos dentro de una sociedad. Por esta razón mencionamos otra vez en este apartado la visión sobre el *software* y el *hardware* de Hofstede (1991), citado por Verluyten (2010). La cultura es *el software* del cerebro. Estar abierto a otra cultura asegura que nuestro *software* se mantiene actualizado. La cultura moldea nuestro cerebro positivamente en un encuentro cultural en el que existe respeto mutuo.

Con la llegada de internet y con las enormes facilidades que existen actualmente para viajar por el mundo, el contacto cultural (la interacción cultural) es un hecho insoslayable que tiene efectos en los ámbitos lingüístico y educativo.

El componente cultural se refleja también en los intercambios escolares, los viajes para aprender idiomas o las visitas a grandes ciudades para explorar la «cultura con mayúsculas» (por ejemplo, visitar museos o lugares de interés). En un mundo cada vez más globalizado, la competencia intercultural es de suma importancia. La interculturalidad se define como la forma de comunicarse de manera adecuada en encuentros culturales para establecer relaciones convenientes (Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

3.3 El concepto de conciencia intercultural

La conciencia intercultural se refiere principalmente a la percepción que un individuo desarrolla interiormente respecto a las diferentes culturas. Por tanto, no es una capacidad activa (Liddicoat, 2014) sino un desarrollo de la facultad interna para comprender que no hay culturas superiores o inferiores; su objetivo final es la comprensión mutua. La conciencia cultural comienza con la conciencia de la propia existencia, es decir, ser consciente de que cada cual forma parte del mundo que lo rodea.

La lengua y la cultura están unidas de forma indivisible. La lengua también se desarrolla con la cultura y, por lo tanto, la cultura contribuye al lenguaje. La conciencia cultural también se refleja en una mayor conciencia de la inseparabilidad del idioma y la cultura. Según Shemshadsara (2012), la integración de la cultura y la enseñanza de idiomas conduce a un conocimiento general del ser humano. La sensibilidad cultural puede jugar un papel importante en la seguridad, en la capacidad de

comprender el mundo. Además, como se mencionó anteriormente, un estudiante que es sensible a otras culturas se prepara para vivir más armoniosamente en la comunidad de la lengua meta.

Según Serrano (2009), la conciencia intercultural se puede ver como la comprensión de la relación entre el mundo de origen (del yo) y el mundo de la comunidad de estudio. Pero «*compartir un mismo idioma no significa compartir los mismos componentes culturales*» (Pérez-Cordón, 2008).

Nuestro propio marco de referencia es la base sobre la que construimos nuestra representación del mundo. El marco lo determina, por un lado, nuestra cultura y, por otro, procesos o influencias tales como la de nuestra comunidad de habla. Nuestro propio marco se crea a partir de muchos factores, como las historias de los abuelos y los padres (proceso familiar histórico) o las experiencias propias, en las que influyen los procesos de enseñanza, los viajes, las redes sociales, etc.

Risager (2008) incluye la siguiente cita de un trabajo de Michael Agar (1994): «*when you become aware of your own and work to build a bridge to the others, 'culture' is what you are up to. Languages fills the spaces between us with sound; culture forges the human connection through them. Culture is in language and language is loaded with culture*».

Al igual que la música puede ser una vía para la adquisición de vocabulario nuevo, los intercambios escolares y las prácticas profesionales ofrecen posibilidades concretas para estar físicamente en contacto con la cultura meta.

Es de suma importancia que el estudiante de una lengua extranjera sea consciente de su propio conocimiento cultural antes de entrar en contacto con la otra cultura e interrelacionarse dentro de ella.

Según Tomalin y Stempleski (1993), citados por Shemshadsara (2012) la conciencia cultural abarca tres cualidades:

- la conciencia del comportamiento propio culturalmente adquirido
- la conciencia del comportamiento culturalmente adquirido de los demás
- la capacidad de explicar el propio punto de vista cultural

Estas tres cualidades son elementos clave dentro de la estructura de las siete clases del Proyecto sobre la Intercultura. El alumno tiene que ser consciente de su propia cultura antes de ser capaz de tomar conciencia de la del otro. La capacidad de explicar el propio punto de vista cultural significa también saber reflexionar. Como afirma Níkleva (2012), un estudiante adquiere conciencia intercultural cuando sabe reflexionar sobre los referentes y valores de su propia cultura.

3.4 Teoría sobre el desarrollo de la conciencia intercultural en la enseñanza de ELE

Es obvio que un estudiante que aprende una lengua extranjera tiene su propio sistema de lengua y cultura. Ese sistema es la base para la interacción entre la lengua materna y la lengua meta.

El docente tiene una función importante en el desarrollo de la conciencia intercultural cuando los estudiantes se enfrentan por primera vez con el nuevo idioma y su cultura. Hay que tener en cuenta cómo la sociedad actual en su conjunto afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, desde el punto de vista del desarrollo técnico (internet), económico (posibilidades de viajar) o social (las sociedades cada vez más multiculturales), tal y como hemos mencionado antes. Todo ello exige una gran adaptabilidad por parte del profesor de ELE, el cual, a la hora de abordar la interculturalidad, debe tener en cuenta dos elementos básicos: la reciprocidad y el reconocimiento de las diferencias culturales (Níkleva, 2012).

La competencia intercultural conlleva una reflexión sobre los referentes y valores de la propia cultura del estudiante (Níkleva, 2012). Para que el estudiante adquiera conciencia de los nuevos aspectos culturales de la lengua meta, el profesor debe ofrecerle la posibilidad de familiarizarse con lo desconocido, especialmente durante la primera etapa de aprendizaje de la nueva lengua. En esta fase es importante reflexionar sobre la propia cultura y formar un espíritu crítico. Es decir, hay que mejorar la capacidad de explicar el propio punto de vista cultural para ser consciente de la otra cultura. Si el estudiante no es consciente de su propia cultura (creencias, valores y comportamientos) no es capaz de tomar conciencia de la cultura del otro. Byram, Gribkova, & Starkey (2002) recurren al concepto «saber ser». Los mismos autores también hacen referencia a otros saberes necesarios para la consecución de la competencia intercultural. Son los componentes «saber comprender» (cómo interpretar la cultura del otro) y «saber aprender/saber hacer» (cómo actuar en la cultura del otro). El componente en el que el profesor de ELE tiene un papel más importante es «saber aprender/saber hacer».

Un ejemplo concreto de este componente se ofrece en la segunda clase del proyecto, en la que los alumnos aprenden diferentes maneras de saludar y despedirse (formales e informales) y cómo se usan dentro de las distintas «comunidades» de la lengua meta. A través de algunos vídeos y juegos de rol en los que interviene la profesora nativa, los alumnos aprenden cómo comportarse en la cultura meta durante un saludo o una despedida. Al mismo tiempo, se les pide a los alumnos que averigüen cuáles son las costumbres en su cultura e identifiquen cuáles son las similitudes y las diferencias con respecto a la cultura meta⁴.

⁴ todos los materiales de enseñanza del proyecto están en el anexo

«The role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country» (Byram et al., 2002).

Aunque el profesor de ELE tiene un rol importante en la formación de la conciencia intercultural, no tiene que ser un experto en cultura, pero debe saber cómo crear una serie de lecciones o actividades que fomenten la discusión en clase para que los alumnos saquen conclusiones acerca de la cultura meta, a partir de las experiencias personales del profesor en dicha cultura. El docente debe procurar que la información que maneja en torno a los patrones culturales esté actualizada, y su papel principal es el de fomentar y dirigir el análisis comparativo que hacen los alumnos entre su propia cultura y la cultura meta (Byram et al., 2002).

Al fomentar la conciencia intercultural en la enseñanza de ELE, el objetivo que se persigue es el desarrollo de la capacidad de evaluar de manera crítica los aspectos culturales del propio país y los de otras culturas.

No es necesario que la enseñanza se imparta en el país de la lengua meta. Puede tener lugar en cualquier parte del mundo (Risager, 2008). Podemos pensar en el aprendizaje a través del Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes, o mediante intercambios por Skype. Dentro del proyecto hemos trabajado con una docente nativa capaz de asumir un rol de puente entre los alumnos y la cultura meta, en actividades cuyo objetivo era el de mantener pequeños diálogos como, por ejemplo, en las clases segunda y sexta del proyecto, dentro de las tareas de juego de rol.

Por último, consideramos que el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza debería ser un proceso constante. No solamente para que el alumno logre ser un hablante intercultural, sino también para que le guste acercarse a la cultura del otro (Ramallo Cuesta, s.f.). En este sentido, hay que tener siempre en cuenta que la cultura cambia continuamente en la medida en que cambian las identidades y los valores y se adquieren nuevas experiencias (Sans Cabrerizo, 2008).

3.5 La importancia de la autodeterminación en la enseñanza para el grupo meta de esta investigación

Estudios recientes muestran que, a la hora de abandonar los estudios de mbo/hbo, la satisfacción con la elección realizada (en primer lugar) y la motivación intrínseca (en segundo lugar) juegan un papel importante entre los estudiantes (Luken & Newton, 2004). Ambos factores están estrechamente relacionados. Una elección incorrecta en un curso de una formación profesional a menudo conduce al absentismo y/o abandono escolar. Los estudiantes no siempre son conscientes de los motivos que juegan un papel en la elección de un curso o unos estudios. Los motivos intrínsecos también juegan un papel relevante. En el colegio KW1C (donde se ha realizado esta investigación) también se dan los fenómenos de absentismo y abandono escolar. También sucede

que los alumnos, a la hora de elegir las lenguas que quieren aprender, no siempre toman sus decisiones de forma coherente. Por ejemplo, el español se asocia a menudo con las vacaciones, una imagen que tiene poca relación con el esfuerzo que se le exige al alumno durante el proceso de aprendizaje de idiomas.

En una formación profesional en la que el énfasis recae en las prácticas profesionales es de gran importancia que el profesor de idiomas sepa cómo establecer la conexión correcta con la práctica profesional y con la importancia del idioma en cuestión para que los alumnos no pierdan la motivación. Por eso es importante que, dentro del aula, el docente sea capaz de estimular la motivación del alumnado.

Dentro de la psicología de la motivación, la teoría de la autodeterminación juega un papel importante. Las personas intrínsecamente motivadas se involucran en actividades que les interesan, lo cual es el prototipo de la autodeterminación (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, (1991). Luken & Newton (2004) indican que el placer en el desempeño de una tarea también es un factor de motivación. En ese sentido, el profesor juega un papel muy importante.

Una serie de estudios experimentales relacionados con la teoría de autodeterminación ha demostrado que en el ámbito de la educación, el hecho de llevar a cabo tareas significativas tiene una influencia positiva en el proceso de aprendizaje del estudiante. (Vansteenkiste, Simons, Lens & Soenens, 2004).

La teoría de la autodeterminación asume que cada individuo tiene una automotivación innata que se asienta en tres factores: autonomía, competencia (o experiencia) y relación. La teoría de la autodeterminación y la motivación intrínseca de Deci & Ryan con respecto a la implementación educativa en el aprendizaje está recogida en el libro *Psychology in Education*, de Woolfolk, Hughes & Walkup (2013, pp. 436-439) y utiliza los siguientes conceptos:

- La *autonomía* (es decir, que el alumno tenga la posibilidad de decidir o elegir lo que sucede en clase, o las tareas que realizará) es muy importante. Según el mismo estudio de Vansteenkisten et. Al. (2004) el aprendizaje dentro de un contexto de apoyo autónomo (en parte controlado) puede aumentar la motivación.
- La *competencia* (es decir, que las actividades estén diseñadas para el nivel del alumno y que las habilidades que este posee le permitan participar activamente en ellas).
- La *relación* (es decir, que el alumno pueda experimentar un sentido de pertenencia al grupo que forma junto con sus compañeros y su profesor). Trabajar en proyectos y en grupos o parejas estimula esta relación.

El docente puede estimular la motivación intrínseca del alumnado, de modo que el estudiante llegue a ser responsable de su propio aprendizaje y, sobre todo, llegue a comprender la importancia de lo que está aprendiendo. En el Proyecto sobre la Intercultura hemos optado por trabajar con tareas para proporcionar información relacionada con algunos temas culturales que están en el libro de texto con que trabaja el grupo meta, con el propósito de vincular este proyecto con el programa oficial que siguen los alumnos. Así ocurre, por ejemplo, con el tema de la comida, tratado en la clase número 4 del proyecto (ver figuras 3 y 3a). Trabajar con tareas es muy adecuado para implementar la teoría de TAD. Esto se explicará con más detalle en el apartado 4.3.3.

La tabla 1 muestra el programa con los temas que trata el proyecto. La serie de clases también incluye temas optativos elegidos por los propios alumnos (ver tabla 2). Se tomó esta decisión teniendo en cuenta la teoría de la autodeterminación y la motivación intrínseca

Por otro lado, dentro de este proyecto también se busca que los alumnos formen parte activa de su proceso de aprendizaje y, para ello, se les brinda la oportunidad de seleccionar material real para utilizar en clase. Puede ser, por ejemplo, una canción. Los alumnos también tienen que diseñar un folleto con información sobre algún tema del mundo hispánico. El propósito central de esta serie de clases es que los alumnos realicen una reflexión intercultural y que su conocimiento intercultural se enriquezca.

Dentro del proyecto tenemos en cuenta la conciencia del propio comportamiento culturalmente obtenido, la conciencia del comportamiento culturalmente obtenido de los individuos del mundo meta, y la capacidad de explicar el propio punto de vista cultural, de acuerdo con Tomalin y Stempleski (1993), citados por Shemshadsara (2012). Por esa razón, el proyecto parte de la perspectiva del alumno como integrante de la cultura de los Países Bajos. El estudiante que es consciente de su propia cultura (creencias, valores, comportamientos, etc.) es capaz de tomar conciencia de la cultura del otro (Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Solo se puede hablar de interculturalidad si la comunicación tiene lugar entre la cultura propia y la cultura meta.

4 Metodología

Esta investigación se ha desarrollado utilizando una metodología de investigación comparativa experimental cuyo objetivo ha sido encontrar similitudes y diferencias en el grado de conciencia intercultural que tienen dos grupos de alumnos del colegio de mbo KWIC de Den Bosch. Ambos grupos han seguido las mismas clases de ELE en el programa de Marketing, Comunicación y Negocios Internacionales. Los dos grupos comparten el mismo programa de español, que es una asignatura obligatoria, y el mismo programa de estudios de la escuela. Los alumnos que integran cada grupo han sido elegidos al azar al comienzo del año escolar. Todos ellos se encuentran en el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Para esta investigación se ha diseñado específicamente una serie de siete clases sobre interculturalidad. Las siete clases forman parte del proyecto denominado Proyecto sobre la Intercultura. Para la investigación, un grupo ha recibido esta serie de siete clases de cultura dentro del paquete de horas destinadas a la clase de ELE durante un período de siete semanas; el otro grupo no ha recibido esas clases.

4.1 Datos de los grupos

<i>Grupo experimental</i>	<i>Grupo de control</i>
<i>Edad: entre 16 y 18 años</i>	<i>Edad: entre 16 y 18 años</i>
<i>Número de alumnos: 24</i>	<i>Número de alumnos: 21</i>
<i>Nivel de Español: principiantes</i>	<i>Nivel de español: principiantes</i>

4.1.1. Complicaciones imprevistas durante la investigación.

Desafortunadamente, en ambos grupos hubo alumnos que abandonaron los estudios por diferentes motivos durante el transcurso de la investigación. Las causas principales del abandono fueron la falta de motivación y la falta de interés, debidas a una elección equivocada en el curso de formación. Esta investigación no ha contado con este factor. Sin embargo, todos los alumnos que participaron en el pretest también participaron en el posttest. Debido a que ambas pruebas son anónimas, no es posible saber qué respuestas corresponden a cada alumno.

Finalmente, del grupo experimental terminaron veinte alumnos, mientras que del grupo de control terminaron dieciocho.

Datos de los dos grupos en el pretest

<i>Grupo experimental</i>	<i>Grupo de control</i>
<i>Edad: entre 16 y 18 años</i>	<i>Edad: entre 16 y 18 años</i>
<i>Número de alumnos: 24</i>	<i>Número de alumnos: 21</i>
<i>Nivel de español: principiantes</i>	<i>Nivel de español: principiantes</i>

Datos de los grupos en el postest

<i>Grupo experimental</i>	<i>Grupo de control</i>
<i>Edad: entre 16 y 18 años</i>	<i>Edad: entre 16 y 18 años</i>
<i>Número de alumnos: 20</i>	<i>Número de alumnos: 18</i>
<i>Nivel de español: principiantes</i>	<i>Nivel de español: principiantes</i>

4.2 La recogida de datos y sus características

Para este estudio se han utilizado cuestionarios pretest y postest. También se han realizado entrevistas a cinco alumnos.

Tanto el grupo experimental como el grupo de control completaron el pretest y el postest. El pretest tuvo lugar antes del comienzo del proyecto. Tanto el pretest como el postest se completaron de forma anónima a través de un enlace en internet. (Survio.com) Para completar ambos cuestionarios⁵, se había reservado tiempo (15 minutos) antes del comienzo de la clase. La mayoría de los estudiantes tuvo tiempo suficiente. El postest tuvo lugar al final del proyecto (después de las siete clases). Después de completar el postest, se pidió a cinco voluntarios del grupo experimental que participaran en una breve entrevista.

4.2.1 El pretest

En el pretest se les ofreció en clase a los alumnos un cuestionario con 11 preguntas o proposiciones acerca de otras culturas, con la finalidad de conocer su conciencia intercultural. Los participantes dieron su opinión sobre las diferentes proposiciones. En la mayoría de ellas se pedía una justificación de la respuesta.

Las preguntas 1, 2 y 3 se centraban en las experiencias con otras culturas; por ejemplo: *¿Has estado alguna vez en contacto con otras culturas y puedes dar ejemplos?*

Las preguntas 4, 5, 9 y 10 estaban orientadas hacia la conciencia intercultural; por ejemplo: *Soy consciente de las diferentes culturas que forman parte de mi propio país.*

⁵ Los cuestionarios se encuentran en los anexos 1 y 2

Las preguntas 6, 7 y 8 se referían a la importancia de la cultura en la enseñanza de ELE, pero daban al mismo tiempo información sobre la conciencia intercultural; por ejemplo: *Cuanto más sepa de la cultura y las costumbres del país de la lengua meta, más fácil será comunicarme e integrarme en ese país.*

La encuesta terminaba con el apartado número 11, en el que se preguntaba a los encuestados si conocían los términos *interculturalidad*, *multiculturalidad* y *cultura*, y se les pedía que los explicaran. Para leer la encuesta completa, véase el capítulo *Anexo 1: pretest*.

Sobre todo estamos interesados en la siguiente pregunta: ¿qué se entiende por interculturalidad? Dado que una de nuestras preguntas de investigación se centra en el nivel de conocimiento (*¿Cuál es el nivel de conocimiento de interculturalidad que tienen los estudiantes de mbo?*) consideramos que también era importante que los alumnos respondieran a preguntas relacionadas con sus experiencias con otras culturas, para intentar llegar a conclusiones a partir de las respuestas obtenidas. Es probable que un alumno que tiene amplia experiencia con otras culturas tenga también más conciencia de las diferencias entre culturas.

4.2.2 El Postest

Para el postest se usaron las proposiciones del pretest relacionadas con la cultura y su importancia en la enseñanza del idioma meta. El cuestionario está formado por estas cuatro proposiciones, en las que también se pide una opinión personal del alumno:

- 6 *Cuando aprendes un idioma extranjero es muy importante conocer también la cultura de la lengua meta, en este caso la de España o la de los países de Hispanoamérica.*
- 7 *Cuando aprendes un idioma extranjero es muy importante saber cómo se comunican y cómo se comportan los hablantes de la lengua meta.*
- 8 *Cuanto más sepa de la cultura y las costumbres del país de la lengua meta, más fácil será comunicarme e integrarme en ese país.*
- 9 *Soy consciente de las diferentes culturas que forman parte de mi propio país.*

Finalmente se les planteó esta doble pregunta (número 11) en la que se pide también dar dos ejemplos concretos:

- *¿Puedes explicar el significado del término «interculturalidad»? ¿Puedes dar dos ejemplos?*

4.2.3 Las cinco entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo después del procesamiento de los datos del pretest y del postest. Se trata de entrevistas semiestructuradas en las que se analizaron las respuestas de los encuestados. Para las entrevistas se utilizaron las mismas preguntas que en el pretest, y en total

participaron cinco alumnos del grupo experimental. Las entrevistas se realizaron por las siguientes razones:

- para tener una idea más clara del porqué de sus respuestas;
- para tener una imagen más clara del efecto del Proyecto sobre la Intercultura;
- para estimular a los alumnos a expresar sus propias ideas sobre la interculturalidad dentro de su proceso de aprendizaje de español.

Los cinco alumnos entrevistados fueron elegidos porque querían colaborar en la investigación. Elegimos conscientemente al alumno que dio una respuesta negativa a la pregunta 1 (*¿estoy en contacto con otras culturas?*) e invitamos a dos alumnos con padres no holandeses. El grupo de cinco estaba integrado por jóvenes de ambos sexos. Hay que mencionar que el criterio de género no se ha incluido en este estudio. Las entrevistas tuvieron lugar en un aula, después del horario de clase. Los alumnos fueron entrevistados uno por uno en conversaciones que duraron, en media, unos 12 minutos. Hemos tomado nota de las conversaciones para estudiar los resultados.

Las preguntas del pretest y postest se analizarán en los apartados 5.2 y 5.3, respectivamente. La elaboración y comparación de los datos se encuentran en las tablas 4 y 5 del apartado 5.1.

4.2.4 Presentación de los datos

Los datos del pretest y del postest se han volcado en una hoja Excel y se pueden ver en las tablas 4 y 5, en el apartado de resultados (5). Los datos de las entrevistas se encuentran en el apartado 5.4.

4.3. Método de trabajo

El período de aplicación del programa de ELE utilizado dentro de esta investigación abarca los meses de abril, mayo y junio. Para medir el nivel de conciencia cultural de los grupos de investigación se ha utilizado una encuesta previa (pretest) y una posterior (postest) al programa ELE. Para más información sobre el pretest y postest, ver los apartados 5.2 y 5.3.

Como ya se ha mencionado, se trata de dos grupos: un grupo experimental y un grupo de control. El grupo experimental recibió siete clases de cultura, incluidas dentro de su programa oficial. Es decir, no eran clases extra. El grupo de control no recibió esas siete clases.

Las clases de cultura se centraban en aspectos culturales de España y otros países hispanohablantes, con la finalidad de desarrollar una competencia intercultural. Las siete clases forman parte del proyecto titulado Proyecto sobre la Intercultura, que ha sido diseñado específicamente para alcanzar los objetivos planteados al inicio de este trabajo de investigación.

El proyecto en total se puede consultar en el Anexo 3 de este trabajo. Antes de continuar con el método de trabajo durante las siete clases, se ofrece una breve explicación del manual con el que trabaja actualmente el alumno.

4.3.1 ¿Cómo se presenta el mundo cultural en el libro de texto del grupo meta?

El libro de texto se llama *Compañeros*. Es un método de ELE publicado por la editorial holandesa Intertaal, basado en el enfoque comunicativo y centrado en la producción oral. Con temas como *En la clase, El deporte, La familia, Comidas y bebidas, etc.*, se puede observar que el contenido de *Compañeros* encaja con el mundo real de los jóvenes; son temas sobre los que el alumno puede hablar y que son propios tanto del mundo de la lengua meta como del de su propia lengua. Desgraciadamente, el mundo de la lengua meta (en este caso, el español) no es el mismo que el de la comunidad de habla en la que aprende el alumno (en este caso, la sociedad holandesa). Díaz-Campos (2015) define la comunidad de habla como un concepto sociolingüístico empleado para delimitar a un grupo de individuos que comparten un conjunto de normas a la hora de usar ciertos patrones lingüísticos.

En el caso de que el aprendizaje de español tenga lugar fuera de un país hispanohablante, un método como *Compañeros* constituye la base de una nueva comunidad de habla para el alumno. Es decir, la «sociedad» que se crea dentro de la clase ELE. En esta comunidad de habla «artificial» (el aula de español en Holanda), el método facilita a los aprendices el acceso al mundo hispánico, a su vocabulario y a sus estructuras gramaticales, que son los ingredientes para formar frases con las que interactuar de manera comunicativa. Así, los autores del método afirman que los manuales de *Compañeros* ofrecen al estudiante «muestras de lengua y oportunidades de uso y trabajo para avanzar de manera segura en el desarrollo de la competencia comunicativa y en el conocimiento de los aspectos lingüísticos para consolidarla» (Castro, Rodero & Sardinero, 2017). El objetivo de este método es dar confianza al alumno en el uso de la lengua.

En este método, la gramática se introduce a partir de diferentes tipos de textos (audiciones y textos escritos, de tipo narrativo, conversacional, descriptivo...) presentados en distintos contextos y, normalmente, acompañados de preguntas. Se observa que, en el ámbito del aprendizaje del español, el alumno reconoce la gramática de las frases, pero ¿es también consciente de la adecuación al contexto de las frases que formula?

Antes de continuar se explican dos conceptos que ya se han mencionado y que tienen mucha relación entre sí: la *competencia comunicativa* y la *adecuación*. El manual está orientado hacia la mejora de la competencia comunicativa. Según Miquel (2004) la competencia comunicativa está relacionada con la capacidad de un estudiante para actuar como un hablante eficiente de una lengua

extranjera, en el sentido de ser capaz de comunicarse adecuadamente, conocer las convenciones lingüísticas de la lengua meta y poseer un conocimiento social y cultural suficiente como para permitirle participar en una conversación. Por tanto, según Miquel (2004), la adecuación forma parte de la competencia comunicativa. El aprendiz no solo conoce las reglas del código como algo abstracto, sino que también sabe cuándo usarlas de modo adecuado. Es decir, el alumno tiene conocimientos sociales y culturales y, a la hora de comunicarse, es capaz de adaptarse a diferentes situaciones, canales y registros.

Según el artículo de Miquel (2004), la idea de adecuación es muy relevante para la enseñanza de una lengua extranjera e influye tanto en la visión que se tiene de la lengua como en el modo en que se debe enseñar.

Las actividades de práctica oral en el libro de texto casi no contienen objetivos pragmáticos. Aunque el nivel de la clase es muy básico, merece la pena introducir también la cultura y ofrecer a los alumnos algunos aspectos menos visibles de una lengua como, por ejemplo, actitudes o valores. Un buen ejemplo es el de los saludos y las despedidas. Los diálogos que aparecen en el método no dan información a los alumnos sobre las normas sociolingüísticas asociadas a estas funciones, como dar dos besos o una palmada en el hombro, tal y como se hace en España cuando se saluda. ¿Cómo pueden los alumnos ser conscientes de estos usos si su manual no les ofrece ejemplos claros?

En este ejemplo, el profesor de idiomas tiene un rol importante a la hora de conectar lengua y cultura. El profesor de ELE debe facilitar el acceso a la diversidad cultural y señalar claramente la diferencia entre ambas culturas. La lengua es el medio de comunicación dentro de una comunidad cultural, y por tanto no se puede desacoplar de la cultura (Kwakernaak, 2013).

La competencia comunicativa intercultural no está muy clara en el manual con el que trabajan los alumnos del grupo meta. Ser competente interculturalmente conlleva una reflexión sobre los referentes y valores de la propia cultura del estudiante (Níkleva, 2012).

Para que el estudiante adquiera conciencia de los nuevos aspectos culturales del idioma meta, el profesor le ofrece la posibilidad de familiarizarse con lo desconocido durante la fase inicial del aprendizaje, y hace hincapié en las características que puedan ser novedosas. En esta etapa, es importante reflexionar sobre la propia cultura y formar un espíritu crítico. Es decir, mejorar la capacidad de explicar el propio punto de vista cultural para ser consciente de la otra cultura.

La cultura en «Compañeros»

En el manual, la cultura se presenta como información útil en un apartado específico. El objetivo, según los autores, es presentarle el mundo hispanohablante al alumno, para que este

conozca algunos aspectos de la realidad sociocultural y reflexione sobre las diferencias entre su propia cultura y la hispana.

Cada una de las nueve unidades tiene asignada una página para los contenidos culturales. Desgraciadamente, la información no es muy completa. En nuestra opinión, debería apoyarse más en fotos o vídeos, es decir, debería usar más material audiovisual; esto es especialmente importante en las primeras fases de la enseñanza.

El método parte de un enfoque comunicativo y proporciona al alumno las herramientas elementales para que sea capaz de desenvolverse de forma práctica en situaciones cotidianas.

En el manual no hay actividades de práctica oral en las que aparezcan exponentes lingüísticos que podrían darse en situaciones reales (ver tabla 3), ya que se trata de actividades muy guiadas.

<p>HABLAR</p> <p>4 Imagina que tú eres de un país hispano. Beantwoord de vragen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 ¿Cómo te llamas? 2 ¿Cuántos años tienes? 3 ¿De dónde eres? 4 ¿Dónde vives? 5 ¿Qué estudias? 6 ¿Cuántos alumnos sois en tu clase? 7 ¿Cuál es tu asignatura favorita? 8 ¿Qué deporte te gusta? <p>5 Ahora, pregunta y responde a un compañero. Schrijf de antwoorden van je klasgenoot op.</p> <p style="text-align: right;">Unidad 3</p>	<p>HABLAR</p> <p>4 En parejas. En un restaurante. A is de ober en B is de gast. Bekijk de kaart van «Restaurante Pedro».</p> <p>A ¿Qué quiere de primero? B De primero quiero</p> <p>A ¿Qué quiere de segundo plato? B De segundo quiero</p> <p>A ¿Y de postre? B</p> <p>5 ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Y la que te gusta menos? Bespreek het met een klasgenoot.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es tu comida favorita? • <i>Mi comida favorita es la pasta.</i> • ¿Y cuál es la comida que te gusta menos? • <i>La comida que me gusta menos es la carne.</i> <p style="text-align: right;">Unidad 4</p>
<p>5 Conversa con tu compañero.</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; background-color: #e0f2f1;"> <p>A</p> <p>- En tu ciudad...</p> <p>¿hay un mercado?</p> <p>¿hay hoteles?</p> <p>¿hay universidad?</p> <p>¿hay jardines grandes?</p> <p>¿hay museos?</p> <p>¿hay monumentos?</p> <p>- ¿Y dónde está(n)?</p> <p>B</p> <p>- Sí, hay uno. Se llama... / Está...</p> <p>No, no hay.</p> <p>Sí hay.</p> </div> <p style="text-align: right;">Unidad 5</p>	

Tabla 3

Por tanto, es necesario tomar en consideración los aspectos relacionados con el uso real de la lengua. La ausencia de este tipo de actividades también obliga al profesor a disponer de un buen conocimiento de la cultura meta, en comparación con el nivel del alumno.

El profesor también podría jugar un papel importante en la presentación de los apartados culturales que aparecen en el libro. Por ejemplo, buscando material complementario en internet que permita al alumno hacerse una idea más cercana a la realidad.

Para esta investigación se ha elaborado material didáctico con elementos reales; se trabaja con este material en las clases adicionales. Son actividades que contribuyen al desarrollo de la conciencia de cultura e interculturalidad. A partir de una investigación sobre el tratamiento del contenido cultural en diecinueve manuales de ELE, Níkleva (2012) observa que la cantidad de

contenidos de este tipo no ha aumentado en los manuales actuales. Sin embargo, el estudio sí constata una tendencia positiva por lo que respecta a la desaparición de estereotipos y al aumento de la empatía hacia otras culturas. El método *Compañeros* no es una excepción en lo referente a la enseñanza intercultural.

4.3.2 Programa del proyecto

Duración: Una hora y quince minutos de clase a la semana

Número de clase	Fecha	Tema
primera clase	10 de abril	la sociedad multicultural holandesa / introducción a la interculturalidad / comidas y bebidas
segunda clase	17 de abril	saludar y despedirse / juego de rol con hablante nativa
tercera clase	24 de abril	historia de España / una breve introducción
cuarta clase	15 de mayo	en el mercado, comestibles / horarios de comidas
quinta clase	29 de mayo	música / canciones / ritmos
sexta clase	5 de junio	vacaciones en España / el deporte
séptima clase	12 de junio	reflexión sobre el proyecto

Tabla 1

4.3.3 Trabajar mediante tareas

Dentro de las clases hemos optado por trabajar a partir de un enfoque por tareas. La enseñanza basada en tareas no es algo nuevo en una clase de aprendizaje de idiomas y existen varias interpretaciones sobre al respecto. Según Candlin (1990), las tareas crean condiciones para lidiar activamente con un idioma. Según el mismo autor, una tarea sería:

«Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social» (p. 39).

Según Candlin (1990) la enseñanza basada en un enfoque por tareas no solamente fomenta la adquisición y la comunicación, sino que también forma un medio para el desarrollo de los programas en el aula. Una tarea puede mejorar las condiciones para el aprendizaje cuando surgen problemas, necesidades o lagunas relacionadas, por ejemplo, con deficiencias en el manual. Además son fáciles de implementar y su diseño depende de la utilidad en el proceso de enseñanza. Por eso las tareas se crean de tal manera que son útiles desde muchos puntos de vista (Candlin, 1990), ya que proporcionan las condiciones para que el alumno explore, desafíe, interactúe, cree, etcétera. En nuestro caso, trabajar mediante tareas tiene como objetivo crear oportunidades para fomentar la

concienciación intercultural de los alumnos complementando los escasos elementos culturales que aparecen en el manual con el que trabajan. Estaire (2010) habla del carácter dinámico que puede tener una tarea. Se puede alternar el trabajo individual, en parejas y en grupos, dependiendo de los objetivos. Además de ser prácticas, las tareas en nuestro proyecto reflejan también los tres pilares de la TAD⁶: autonomía, relación y competencia. Su carácter práctico se manifiesta en los siguientes elementos:

- a) Input: Los temas de las 7 clases del Proyecto forman el punto de partida. En clase se trabaja con la mayor cantidad posible de material real. Además, los alumnos también tienen voz en la elección del material (autonomía). El eje central es estimular el interés de los alumnos por la cultura.
- b) Dinámicas de trabajo: normalmente se trabaja en parejas o en grupos (relación). Candlin (1990) habla de «escenarios» y Estaire (2010) se refiere a «dinámica».
- c) Intercambio: Quiere decir que los alumnos interactúan basándose en sus experiencias, y conocimientos con respecto al tema tratado (competencia).
- d) Reflexión y evaluación: Se refiere a la posibilidad de reflexionar de manera crítica sobre la actitud hacia la cultura de la lengua que se desea aprender y de la propia cultura, y al desarrollo de un punto de vista cultural propio (competencia).

Con respecto al punto d) nos remitimos a Níkleva (2012), que relaciona la competencia intercultural a la capacidad del alumno para reflexionar sobre los referentes y valores de su propia cultura.

Como la tarea es de carácter práctico y no teórico, al alumno de mbo le resulta más fácil realizarla y entenderla. Estaire (2010) habla del alumno como «agente activo de su propio aprendizaje». El docente desempeña un rol como ayudante, y estimula en el alumno actitudes y estrategias para fomentar la responsabilidad y la autonomía en su propio aprendizaje (Estaire, 2010). Esto está relacionado con la visión didáctica y pedagógica de la que habla Witte (2008) y que se menciona en el apartado 1.3.

4.3.4 Las clases del proyecto

Después de la introducción al proyecto (es decir, en la primera clase), se comienza con la primera actividad, para lo cual se divide la clase en parejas. Cada pareja tiene que diseñar un folleto de dos páginas (formato A4) sobre un tema cultural del mundo hispano. Los temas (tabla 2) ya han

⁶ (Teoría de la Autodeterminación)

sido preseleccionados por el profesor y están escritos en pequeñas tarjetas. Cada pareja recoge una tarjeta y elabora un folleto sobre el tema que aparece en ella.

Los temas son bastante abiertos, de modo que los grupos puedan darles su propia interpretación. Cada tema tiene una representación conceptual en la lengua y la cultura de los alumnos. A partir de estos temas, el docente puede ayudar a los alumnos a ver las relaciones entre su propia cultura y la cultura meta, estimulando el interés y la curiosidad por esta última a la vez que fomenta la conciencia del alumno sobre su propia visión de los fenómenos culturales.

Temas
<ul style="list-style-type: none">• <i>comida</i>• <i>deporte</i>• <i>una persona importante en la historia de España/Hispanoamérica</i>• <i>pintor/pintora</i>• <i>bebidas</i>• <i>el café</i>• <i>vacaciones</i>• <i>música</i>• <i>joyería</i>• <i>baile</i>

Tabla 2

Para realizar la tarea, cada pareja tiene que vincular su tema con dos preguntas:

- 1) ¿Cómo se refleja este tema en el mundo de hoy en día?
- 2) ¿Hay una relación con tu propia cultura? O, dicho de otro modo: ¿cómo se refleja este tema en la sociedad holandesa?

Primero se les ofrece suficiente tiempo (pero con una fecha límite) para buscar información en internet sobre el tema elegido; a continuación diseñan un folleto y, para terminar e intercambiar información con el resto de la clase, cada grupo prepara una presentación de 5 minutos sobre su tema.

Cada presentación termina con una reflexión (inter)cultural como actividad central en el aula, tal y como se indica en el anexo *Proyecto sobre la Intercultura*, con el objetivo de reflexionar sobre:

- la conciencia del propio comportamiento culturalmente adquirido
- la conciencia del comportamiento culturalmente adquirido de los otros
- la capacidad de explicar el propio punto de vista cultural

de acuerdo con Shemshadsara (2012).

Reflexionar sobre cultura e intercultura le permite al alumno desarrollar habilidades y actitudes interculturales dentro del aula. Para el alumno también es importante ser consciente de que la cultura no es algo estático (Níkleva, 2012) sino algo dinámico inherente a una sociedad

cambiante. Por esta razón la reflexión (inter)cultural al final de cada clase juega un papel importante en el Proyecto sobre la Intercultura.

Para el alumno de mbo, las tareas prácticas son atractivas, y esta tarea estimula el desarrollo de su autonomía, si bien es cierto que de forma bastante controlada. Después de todo, es el profesor el que elige los temas, pero dejando suficiente espacio para la creatividad de los alumnos. En las clases hay más tareas prácticas como, por ejemplo, buscar información en internet, intercambiarla con los compañeros y usarla en otras actividades. Para estimular una motivación autónoma y fomentar la responsabilidad de los alumnos sobre el propio aprendizaje, las tipologías de las tareas del proyecto están identificadas con símbolos (tabla 2a).




	Buscar información en internet
	Momento de intercambio, que implica moverse por el aula para intercambiar la información obtenida con otros compañeros/grupos.
	Juego de rol con la profesora nativa
<i>Reflexión y evaluación en la clase</i>	Actividad al final de cada clase para estimular la toma de conciencia sobre la actitud hacia la propia cultura y la cultura meta, y también la capacidad de cada alumno para explicar su propio punto de vista cultural.

Tabla 2a

Además, las clases están estructuradas de tal manera que ningún tema es ajeno al mundo de las vivencias del alumno, y siempre con el objetivo de reflexionar y adquirir conciencia sobre la propia cultura (ver figuras 1a y 2a) y la cultura meta para, finalmente, poder fundar sus propias opiniones y tener mayor conciencia intercultural. Partiendo de esta premisa se utilizan fotos, vídeos y preguntas como los que aparecen en los siguientes ejemplos.

- 3) Mira la foto y comenta con tu compañero qué aspectos multiculturales ves.
Kijk naar de foto en bespreek met je klasgenoot welke multiculturele aspecten je ziet.

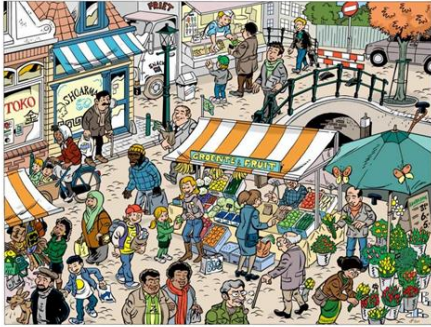


Figura 1 Fragmento de la clase 1

Contesta a las preguntas

- ¿Puedes explicar en tus propias palabras qué se entiende por *multiculturalidad*?
- ¿Crees que Holanda es el único país multicultural en el mundo?
Is Nederland het enige land in de wereld dat multicultureel is?
- ¿Puedes mencionar otros aspectos de una sociedad multicultural?
Wat kenmerkt een multiculturele maatschappij nog meer volgens jou?
- ¿Tienes una comida favorita no holandesa?
Heb je een favoriet, niet Nederlands, gerecht?
- ¿Compras productos en una tienda turca/china/ ...?
- ¿Cómo se llama tu restaurante favorito? ¿Qué platos se sirven?

Figura 1a Fragmento de la clase 1

<https://www.youtube.com/watch?v=etd0-GwJJ0Y>



Figura 2 Fragmento de la clase 4

- ¿Qué diferencias hay entre un mercado español y un mercado en Holanda?
Welke verschillen zijn er volgens jou tussen een Spaanse markt en een markt in Nederland?

- ¿Has visitado alguna vez un mercado en España? ¿Dónde? ¿Cuándo?
Heb je al eens een markt in Spanje bezocht?

- ¿Menciona 3 frutas típicas españolas? Kun je 3 soorten fruit noemen die vooral voorkomen in Spanje?

Figura 2a Fragmento de la clase 4

Completa la tabla: Vul de tabel aan met antwoorden uit de tekst en van jezelf.

España		Holanda / mi país	
nombre	horario	nombre	horario
Desayuno			
Almuerzo			
Comida			
Merienda	17.00 – 18.00		
Cena			

Figura 3 Fragmento de la clase 4a

Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas
Geef aan of de volgende beweringen goed of fout zijn

- Los españoles toman el desayuno por la tarde. V/F
- En España se toma el almuerzo por la mañana. V/F
- La cena no es una comida ligera. V/F
- La merienda es igual a la cena en Holanda. V/F

Figura 3a Fragmento de la clase 4a

En cada clase se contemplan unos objetivos de aprendizaje como los que se pueden ver en los siguientes ejemplos. También las presentaciones en parejas sobre los temas escogidos (ver tabla 2) forman parte de las clase del proyecto, como se puede ver en la figura 4.

Clase 3

La historia de España / una breve introducción

Objetivos del aprendizaje: el alumno tiene conocimiento de algunos hechos históricos en relación con España – Holanda.
Esta clase está en relación con algunos temas de **las presentaciones** que han elegido los grupos en **esta clase** (i.e.: Carlos I y Cristobal Colón).
Empezar con una pequeña discusión sobre fechas importantes en la historia española. Preguntar a los alumnos lo que ya saben? Después ver un video sobre el imperio español (en holandés).

Clase 6

Objetivos del aprendizaje: *el alumno sabe que las vacaciones en España no son solamente "fiestas e ir de copas". El alumno sabe que España tiene diferentes regiones.*
La clase está en relación con las presentaciones sobre las vacaciones y el deporte y con el método de Compañeros (unidad 6, pág. 68-69).
El alumno toma parte activa en las discusiones, reflexiones e intercambios de experiencias, etc.

Figura 4

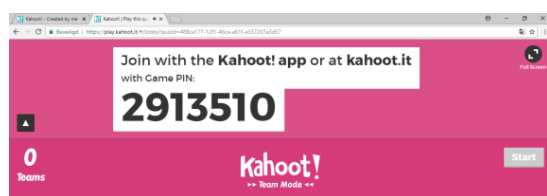


Figura 5

La última clase del proyecto está orientada a reflexionar sobre los nuevos aspectos de la cultura meta, analizados gracias al proyecto, y sobre la interculturalidad. Se parte de un concurso elaborado con Kahoot (figura 5) y un juego de rol con la docente nativa. Kahoot es un servicio de internet para crear test o juegos interactivos planteados como una competición. Los alumnos pueden responder a las preguntas desde sus teléfonos móviles. La clase termina con la encuesta de postest para saber de qué manera ha contribuido el proyecto de ELE al enriquecimiento del concepto de interculturalidad dentro del grupo meta.

El hecho de que los temas culturales que están en el método de enseñanza no son fundamentales para la concienciación del grupo meta sobre cultura e interculturalidad, y la ausencia de criterios comunes para la enseñanza de cultura en nuestro colegio, es lo que ha llevado a diseñar estas siete clases de ELE para fomentar entre los alumnos del grupo meta la conciencia de la cultura, tanto la suya propia como la del mundo hispano.

5 Resultados

En este capítulo se discutirán los resultados del pretest, el postest y las entrevistas. Son los resultados obtenidos a partir de un método experimental que se caracteriza por la creación de una situación controlada y manipulada para detectar relaciones causales. A partir de la variable independiente (que los grupos hayan tenido o no las siete clases de cultura) buscamos diferencias o similitudes entre los dos grupos. Además se ha entrevistado a cinco alumnos para conocer su opinión acerca del proyecto y para tener una idea más clara del porqué de las respuestas dadas en el pretest y postest.

Como se puede ver en el apartado 4.1.1, en ambos grupos hay estudiantes que abandonaron los estudios durante el transcurso de esta investigación. Este factor no se había tenido en cuenta. Dado que las preguntas de los test se completaron de forma anónima, no es posible averiguar cuáles son las respuestas de cada alumno. Por esta razón, los resultados obtenidos no son completamente fiables, pero sí dan una idea del incremento de la conciencia intercultural en el grupo experimental.

5.1 Elaboración y comparación de los resultados

Las tablas 4 y 5 muestran las respuestas de los encuestados en el pretest. Son las respuestas del grupo experimental y del grupo de control. Los resultados de ambos grupos se muestran en color negro. La tabla 5 muestra también las respuestas de los encuestados en el postest. Los datos del postest están en rojo. Como ya hemos explicado en el apartado 4.2.2, para el postest solo se han utilizado las proposiciones números 6, 7, 8, 9, 11 y 11a. En el postest también se ha pedido al alumno su opinión personal para comprender mejor cualquier cambio notable que haya tenido lugar entre los dos test. Dichas opiniones no se encuentran en las tablas pero se explicarán más adelante.

vraagstelling	omvang groep onderverdeling	Experimentgroep		Controlegroep	
		24 pre-tE		21 pre-tC	
1 ik heb contact met andere culturen		pre-tE	%	pre-tC	%
	ja	23	96%	21	100%
	nee	1	4%	0	0%
	<i>geen respons</i>	0	0%	0	0%
2 waar was dat contact?		pre-tE	%	pre-tC	%
	school	10	42%	10	48%
	vakantie	16	67%	10	48%
	werk	5	21%	3	14%
	woonplaats	7	29%	4	19%
	social media	3	13%	4	19%
	uitwisseling scholen	2	8%	0	0%
	anders: mijn familie	3	13%	2	10%
3 komt een van je ouders uit een andere cultuur?		pre-tE	%	pre-tC	%
	moeder	1	4%	0	0%
	beide ouders	1	4%	0	0%
	nee	21	88%	0	0%
	ik ben geadopteerd	0	0%	0	0%
	Marokko	0	0%	0	0%
	<i>geen respons</i>	-1	-4%	-21	-100%
4 wat versta je onder cultuur		pre-tE	%	pre-tC	%
	taal	19	79%	14	67%
	kunst	13	54%	3	14%
	muziek	14	58%	9	43%
	normen en waarden	23	96%	0	0%
	eten en drinken	18	75%	21	100%
	kleding	17	71%	13	62%
	vrijtijdsbesteding	10	42%	8	38%
	denkbeelden en ideeën	15	63%	5	24%
	anders: feestdagen/geloof	0	0%	8	38%
5 in een ander land probeer ik mij aan te passen aan:		pre-tE	%	pre-tC	%
	de taal	16	67%	3	14%
	het eten	12	50%	10	48%
	de omgangsvormen	17	71%	16	76%

Tabla 4

pre-tE = pretest, grupo experimental (número de respuestas)

pre-tC = pretest, grupo de control (número de respuestas)

vraagstelling	omvang groep onderverdeling	Experimentgroep				Controlegroep			
		24		20		21		18	
		pre-tE	post-tE	pre-tC	post-tC	pre-tC	post-tC	pre-tC	post-tC
6	het is belangrijk om bij het leren van de taal ook de cultuur te kennen	pre-tE	%	post-tE	%	pre-tC	%	post-tC	%
	mee eens	12	50%	8	40%	9	43%	4	22%
	niet mee eens	0	0%	1	5%	2	10%	2	11%
	een beetje mee eens	12	50%	11	55%	10	48%	12	67%
	geen respons	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
7	het is belangrijk te weten hoe er in het doeltaal land gecommuniceerd wordt	pre-tE	%	post-tE	%	pre-tC	%	post-tC	%
	ja	16	67%	16	80%	6	29%	11	61%
	nee	0	0%	0	0%	2	10%	2	11%
	een beetje mee eens	8	33%	4	20%	13	62%	4	22%
	geen respons	0	0%	0	0%	0	0%	1	6%
8	hoe meer ik over de cultuur weet hoe makkelijker ik kan communiceren	pre-tE	%	post-tE	%	pre-tC	%	post-tC	%
	ja	15	63%	16	80%	13	62%	11	61%
	nee	2	8%	2	10%	2	10%	2	11%
	een beetje mee eens	7	29%	2	10%	6	29%	5	28%
	geen respons	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
9	ik ben me bewust van de verschillende culturen in Nederland	pre-tE	%	post-tE	%	pre-tC	%	post-tC	%
	ja	18	75%	16	80%	18	86%	15	83%
	nee	0	0%	0	0%	1	5%	1	6%
	een beetje	6	25%	4	20%	2	10%	2	11%
	geen respons	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
10	ik heb al gebruiken uit andere culturen overgenomen	pre-tE	%			pre-tC	%		
	ja	6	25%			4	19%		
	nee	7	29%			8	38%		
	een beetje	11	46%			9	43%		
	weet het niet	0	0%			0	0%		
	geen respons	0	0%			0	0%		
11	ik ken de termen:	pre-tE	%	post-tE	%	pre-tC	%	post-tC	%
	inter-culturaliteit	9	38%	14	70%	4	19%	0	0%
	multi-culturaliteit	21	88%	1	5%	16	76%	18	100%
	cultuur	21	88%	5	25%	16	76%	0	0%
11a	ik kan de term interculturaliteit toelichten	pre-tE	%	post-tE	%	pre-tC	%	post-tC	%
	ja	7	29%	12	60%	0	0%	0	0%
	nee	2	8%	1	5%	21	100%	18	100%
	beetje	15	63%	7	35%	0	0%	0	0%
	geen respons	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabla 5

pre-tE = pretest, grupo experimental
pre-tC = pretest, grupo de control
post-tE = posttest, grupo experimental
post-tC = posttest, grupo de control

5.2 Los resultados del pretest

La tabla 4 revela algunos datos sorprendentes sobre las preguntas centradas en la experiencia del alumno con otras culturas (preguntas 1, 2 y 3).

Con respecto a la proposición 1 (*Tengo contacto con otras culturas*), un alumno del grupo experimental indicó que no había tenido ninguna experiencia con otras culturas. Esta respuesta podría explicarse por el hecho de que el estudiante pudo haber malinterpretado la pregunta (entendiendo, por ejemplo, «no haber viajado nunca al extranjero»). Pero también puede

interpretarse como falta de conciencia (inter)cultural si consideramos que este alumno no es consciente de la sociedad multicultural en la que vive, ni de que algunos de sus compañeros de clase tienen padres no holandeses.

En la proposición 2, en la que se preguntaba a los encuestados dónde habían estado en contacto con otras culturas, el contacto más evidente se daba en el colegio y durante las vacaciones, mientras que los contactos (en ambos grupos) eran menos evidentes en las redes sociales o en intercambios escolares. En ambos grupos, parece que casi la mitad del contacto con otras culturas se realiza en la escuela. Esta podría ser una razón de peso para darle un papel más importante a la cultura, actualmente infravalorada, dentro de la enseñanza de idiomas.

En la pregunta 3 (*Tus padres proceden de otras culturas*) la tabla muestra que solo en el grupo experimental había alumnos (un 4%) con padres de otra nacionalidad.

En la pregunta 4 (*Qué entiendes por cultura*) un 79% de los alumnos del grupo experimental suscribió la idea de que la lengua forma parte de la cultura, frente al 67% de los alumnos del grupo de control. Sorprendentemente, el porcentaje que comparte la proposición 6 (*Al aprender el idioma, es importante aprender algo sobre la cultura meta*) es más bajo. Obviamente, los alumnos todavía no tienen del todo claro el estrecho vínculo entre el lenguaje y la cultura, aunque también puede interpretarse como un déficit de conciencia (inter)cultural.

Es sorprendente que hubo muchos más estudiantes del grupo experimental que consideraban el arte como un componente de la cultura (54%) en comparación con el grupo de control (14%). Los valores y las normas se interpretaron mayoritariamente como componentes importantes de la cultura en el grupo experimental (96%), mientras que dentro del grupo de control nadie consideró que tuvieran importancia. La tabla muestra la relevancia que le concedieron ambos grupos a la comida y la bebida; de hecho, el 100% del grupo de control subrayó la importancia de estos componentes.

Con respecto a la ropa, según la tabla, un 71% del grupo experimental opinó que la ropa forma parte de la cultura, frente a un 65% del grupo de control. En relación con las actividades de ocio, la tabla muestra que el 42% del grupo experimental y el 24% del grupo de control consideraron que estos componentes forman parte de la cultura.

En cuanto a normas y valores, un 63% de los alumnos del grupo experimental los consideró importantes, frente al 24% del grupo de control. Es sorprendente que en el grupo experimental nadie relacionó los días festivos y la religión con la cultura, mientras que en el grupo de control lo hizo un 38%.

En la proposición 5 (*Cuando estoy en el extranjero intento adaptarme al idioma, a la comida y a los valores y normas de conducta*), la tabla revela una gran diferencia entre el grupo experimental y

el grupo de control acerca del idioma. El grupo experimental demostró una actitud más positiva (67%) hacia el idioma, en comparación con el grupo de control (14%). Respecto a la comida y a los valores y normas de conducta, la tabla revela poca diferencia entre ambos grupos, si bien el apartado que se refiere a los valores obtuvo una calificación más alta que la comida en ambos casos (50% y 48%, respectivamente).

Resumiendo las respuestas 1 a 5, vemos que en ambos grupos están presentes tanto la conciencia cultural como la base para fomentar la interculturalidad, como demuestran las respuestas a la pregunta 5. El proceso de concienciación puede tener lugar dentro de la clase de idiomas.

En la proposición 6 (*Al aprender el idioma, es importante aprender algo sobre la cultura meta*) es sorprendente que, en el grupo experimental, la mitad de los alumnos solo se identificó parcialmente con esta proposición (50%). En el grupo de control fue un 48%. La diferencia es que, en el grupo experimental, el otro 50% sí compartía la proposición, mientras que en el grupo de control hubo un 10% que no la compartía.

Con respecto a la proposición 7 (*Cuando aprendes un idioma es muy importante saber cómo se comunican y comportan los hablantes de ese idioma*) la tabla 5 muestra que, en el grupo experimental, un 67% consideró que es importante y hubo un 33% que compartió parcialmente esta proposición, mientras que en el grupo de control fueron un 29% y un 62%, respectivamente. Además, en este último grupo hubo un 10% de alumnos que opinó que no es relevante.

Es sorprendente que, en ambos grupos, casi un 10% de los alumnos no estuvieron de acuerdo con la proposición 8 (*Cuanto más sé de la cultura y las costumbres del país de la lengua meta, más fácil es comunicarme*⁷).

En las proposiciones 6, 7 y 8, la cultura se coloca como un elemento importante en el proceso de aprendizaje del idioma. De las respuestas deducimos que ninguno de los dos grupos acepta por completo estas proposiciones. Es muy posible que esto se deba a la enseñanza que han recibido los alumnos, basada más en gramática y vocabulario que en contenidos culturales, lo cual es habitual en la enseñanza de lenguas (Belmonte & Agüero, 2003) y también en el colegio del grupo meta.

En cuanto a la existencia de diferencias interculturales en los Países Bajos (proposición 9), tanto el grupo experimental como el grupo de control demostraron ser conscientes de dichas diferencias.

La proposición 10 (*Ya he adquirido usos y costumbres de otras culturas*) obtuvo las siguientes respuestas: dentro del grupo experimental, al 25% que respondió abiertamente que sí se suma un

⁷ Por falta de espacio en la tabla esta pregunta se ha acortado.

46% que respondió afirmativamente pero con reservas (*un poco*). En el grupo de control los porcentajes fueron del 19% y el 43%, respectivamente.

La pregunta 11 (*¿Puedes explicar el significado de los términos interculturalidad, multiculturalidad y cultura?*) obtuvo las siguientes respuestas: dentro del grupo experimental, el 38% de los alumnos afirmó conocer el término *interculturalidad* pero no supo explicarlo correctamente. En el grupo de control nadie lo conocía, pero todos alumnos del grupo afirmaron conocer el término *multiculturalidad*, cuyo significado fue capaz de explicar correctamente el 63% del grupo experimental.

La mayoría de los alumnos de ambos grupos conocía los términos *multiculturalidad* y *cultura*. Aunque hubo alumnos en el grupo experimental que creían poder explicar el término *interculturalidad* en la proposición 11, nadie fue capaz de dar una respuesta satisfactoria.

5.3 Los resultados del postest

- De la tabla 5 podemos deducir lo siguiente:
- Respecto a la proposición 6 (*Cuando aprendes un idioma extranjero es muy importante conocer también la cultura de la lengua meta, en este caso la de España o la de los países de Hispanoamérica*): es sorprendente que el porcentaje de alumnos que comparte esta proposición disminuyó al terminar el proyecto, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. Debido al cambio en la composición de los grupos durante el transcurso de la investigación, no podemos determinar con seguridad si esta disminución fue real. Puede ser que los alumnos que abandonaron el proyecto compartieran esta proposición.
- Por otro lado, vemos que en las proposiciones 7 y 8 han aumentado los porcentajes de alumnos, y el incremento en el grupo experimental es mayor que en el grupo de control.
- Además podemos observar que en ambos grupos hay alumnos que no comparten la proposición 8 (*Cuanto más sepa de la cultura y las costumbres del país de la lengua meta, más fácil será comunicarme e integrarme en ese país*). Para estos alumnos, principiantes en la enseñanza de ELE, es posible que sea difícil imaginar cuál es el rol de la cultura en la comunicación. Shemshadsara (2012) hace referencia a Liddicoat (2002) en relación con la visión estática de la cultura y la dificultad de reconocer la dinámica entre lengua y cultura.
- Respecto a la proposición 9 (*Soy consciente de las diferentes culturas que forman parte de mi propio país*): tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, la mayoría demostró ser consciente de dichas diferencias. Y, aunque en ambos grupos se pudo observar al inicio que había estudiantes que eran conscientes solo a medias de esta diferencia

intercultural, después del proyecto se observó una disminución de dichos alumnos en el grupo experimental (pretest: 25%, posttest: 20%), mientras que en el grupo de control no hubo cambios.

- Respecto a la proposición 11 en la que se pide (como extra) dar ejemplos concretos (*¿Puedes explicar el significado del término «interculturalidad»? ¿Puedes dar dos ejemplos?*) se observa que, dentro del grupo experimental, respondieron positivamente un 60% (sí) más un 35% (*más o menos*) de los alumnos. En este grupo, un 65% fue capaz de aportar explicaciones y ejemplos correctos. Dentro del grupo de control nadie respondió a esta pregunta.

Gracias al Proyecto sobre la Intercultura, la conciencia de la interculturalidad aumentó entre los alumnos del grupo experimental. Esto se puede apreciar en las respuestas dadas a la pregunta 11; por ejemplo:

- *«de interactie tussen twee culturen waarbij je rekening houdt met elkaar zoals buigen bij het groeten als je in Japan bent» of «kussen als je elkaar groet in Spanje ook al ken je elkaar nog niet zo goed»;*
- *«herkennen van andere culturen en erkennen van elkaars cultuur met wederzijds respect»;*
- *«rekening houden met elkaars cultuur door je aan te passen aan gewoontes en gebruiken zoals bijvoorbeeld je schoenen uitdoen als je een huis binnengaat» bij een Marokkaanse familie;*
- *«eten met stokjes in een Japans restaurant»;*
- *«weten dat ze in Spanje op andere tijden eten of dat er 's middags warm gegeten wordt»;*
- *«je aanpassen aan de andere cultuur of rekening houden met de andere cultuur»;*
- *«een frietje kopsalon is een intercultureel product: Hollandse friet met Turkse Shoarma, kaas en sla».*

5.4 Las entrevistas a 5 alumnos revelan actitudes positivas

Las entrevistas con los alumnos del grupo experimental también han aportado información. Para las entrevistas se utilizaron las mismas preguntas que en el pretest. En este apartado discutimos las respuestas más relevantes.

Con respecto a la proposición 1 (*Estoy en contacto con otras culturas*) ya se comentó que en el pretest hubo un alumno que respondió negativamente, a pesar de vivir en una sociedad multicultural y tener compañeros de clase con padres no holandeses. Parecía que su respuesta se debía a una falta de conciencia intercultural. Durante la entrevista resultó que ese mismo alumno del grupo experimental también había respondido negativamente a la proposición 6 del posttest (*Cuando aprendes un idioma extranjero es muy importante conocer también la cultura de la lengua meta, en este caso la de España o la de los países de Hispanoamérica*). Al preguntarle el porqué de su respuesta, el alumno respondió que, en realidad, no quería completar el cuestionario. Además nos comunicó que la cultura en la clase de ELE puede tener un rol siempre y cuando no afecte el plan de estudios.

- Con respecto a la proposición 6 (*Cuando aprendes un idioma extranjero es muy importante conocer también la cultura de la lengua meta, en este caso la de España o la de los países de Hispanoamérica*), uno de los alumnos indicó que compartía esta proposición parcialmente; según su opinión, *se puede aprender un idioma sin saber nada sobre la cultura del país meta*. Pero también indicó, en relación a las proposiciones 7 y 8, que un mayor conocimiento sobre la cultura contribuye de forma positiva al proceso de aprendizaje de idiomas. Esta es una posible explicación para la disminución del apoyo a la proposición 6 en el postest y el aumento en el caso de las proposiciones 7 y 8. Aparentemente hay un grupo de alumnos que opina que la lengua y la cultura son dos temas separados. Y al mismo tiempo reconoce que la cultura forma un elemento importante en el proceso de aprendizaje de idiomas.

A los alumnos les gustó mucho trabajar con tareas relacionadas con la cultura. Son conscientes de la interculturalidad cuando se les llama la atención sobre el tema. El proyecto sobre la Intercultura ha contribuido a esa concienciación.

Al principio, los alumnos se sintieron un poco intimidados por los juegos de rol, pero poco a poco también descubrieron que pueden ser un elemento importante de cara a sus prácticas y, sobre todo, han contribuido al fomento de su conciencia intercultural. Se produce una gran sobrecarga cognitiva en los alumnos cuando tienen que pensar en un diálogo y, al mismo tiempo, participar en él. Durante la repetición de las conversaciones de la lección 7, la mayoría de los alumnos mejoró su capacidad de interacción oral; a menudo mostraban de manera palpable que recordaban la manera de expresar algo. Los alumnos valoraron positivamente el hecho de que, durante el proyecto, el foco no estuvo en la gramática o el vocabulario.

Los alumnos tienen una actitud empática hacia los temas culturales relacionados con el mundo hispánico ofrecidos en el proyecto, aunque algunos de ellos están preocupados por no cumplir los objetivos del plan de estudios. Podemos deducir que un profesor de idiomas debe darle mucha importancia al hecho de que los alumnos conozcan la conexión entre lengua y cultura. Es decir, que no se presenta la cultura como algo desacoplado de la lengua (Kwakernaak, 2013). La educación es la herramienta que puede desempeñar un papel importante en el fomento y el desarrollo de la conciencia intercultural. Según Alonso (2006), la educación es el mejor medio para la formación y desarrollo de la persona. Además tiene la misión de contribuir a que las personas desarrollen las capacidades necesarias para adquirir competencia intercultural.

Por último hay que reseñar que los cinco alumnos entrevistados indicaron que no les parecía lógico que se realizara un proyecto intercultural mediado el año escolar. En otras palabras, tiene más sentido que el proceso de concienciación se inicie al principio del curso. Muchos alumnos

consideraron el Proyecto sobre la Intercultura como trabajo extra. Belmonte&Agüero (2003) indican que la competencia intercultural debe estar integrada en el proceso de enseñanza de forma sistemática para estrechar la relación entre lengua y cultura.

6 Conclusión

Con esta investigación se ha intentado averiguar hasta qué punto el Proyecto sobre la Intercultura ha contribuido a la formación de una conciencia intercultural en la clase de ELE entre los alumnos de mbo cuya formación incluye el español como una asignatura obligatoria. Muchos de ellos van a hacer sus prácticas en España al final de sus estudios.

La escasez de elementos culturales del manual, unida a la falta de criterios comunes a la hora de enseñar cuestiones culturales a los alumnos arriba mencionados, son las razones por las que se ha diseñado un programa especial que consta de siete clases sobre la cultura del mundo hispanohablante.

En este apartado se ofrece un resumen de las conclusiones más destacadas extraídas del pretest y del postest. También analizamos las experiencias de 5 alumnos entrevistados y las observaciones de la profesora nativa durante las siete clases del proyecto, intentando mantener la máxima objetividad. También se ha intentado interpretar estas conclusiones en relación con las siguientes preguntas de investigación.

¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre la interculturalidad que tienen los alumnos de mbo de nuestro grupo meta?

Para responder a esta pregunta se ha utilizado un cuestionario a cumplimentar antes del programa de clases (pretest).

Según el pretest, ningún alumno, en ninguno de los dos grupos, fue capaz de explicar el significado del término *interculturalidad*, aunque en el grupo experimental el 29% de los alumnos afirmó que lo conocía (figura 7). Somos conscientes de que no es muy viable indicar con porcentajes concretos el nivel de conocimiento sobre la interculturalidad, pero en la tabla 5 se puede observar que las respuestas a las preguntas 6, 7, 8 y 10 reflejan que, en ambos grupos, hay alumnos que son conscientes de la importancia de la enseñanza de la cultura meta, lo cual se deduce del hecho de que la mayoría comparte total o parcialmente las proposiciones acerca de la conciencia cultural. La tablas 4 y 5 revelan que esta conciencia está más presente dentro del grupo experimental. Es sorprendente que el porcentaje de alumnos que compartía la proposición 6 (*Cuando aprendes un idioma extranjero es muy importante conocer también la cultura de la lengua meta*) disminuyó después del proyecto, tanto en el grupo experimental (pretest: 50%, postest: 40%) como en el grupo de control (pretest: 43%, postest: 22%) pero no está claro el porqué. Es posible que la causa sea el hecho de que algunos alumnos abandonaron los estudios durante el transcurso de la investigación. Por otro lado, a través

de las entrevistas, sabemos también que hubo un alumno que no se tomó los test demasiado en serio. Es muy posible que más alumnos hayan pensado de esa manera.

La conciencia de la interculturalidad se refleja también en la pregunta 5 de la tabla 4 (*Cuando estoy en extranjero intento adaptarme*). El grupo experimental demuestra una actitud positiva hacia el idioma (67%), la comida (50%) y los valores y normas de conducta (71%). En todos los casos se trata de la mitad del grupo como mínimo. En el grupo de control parecen tener más importancia la comida (48%) y los valores (76%).

¿De qué manera contribuye el programa de ELE titulado Proyecto sobre la Intercultura al enriquecimiento del concepto de interculturalidad que tienen los alumnos de mbo del colegio KWIC de Den Bosch?

Para medir el efecto de la intervención (el proyecto), se ha realizado un test posterior (postest). Los detalles de este test se describen en el apartado 4.2.2. Podemos observar un efecto positivo del Proyecto sobre la Intercultura en las figuras 6 y 7, donde se muestran las respuestas a la pregunta 11 del cuestionario, en la que se le pidió a los alumnos que explicaran el significado del término *interculturalidad* (figura 6) y se le solicitaron ejemplos concretos de este fenómeno (figura 7). En la figura 6 se puede ver un incremento en el grupo experimental (del 38% a 70%), mientras que en el grupo de control se observa un retroceso (pretest: 19%, postest: 0%). En la figura 7, relacionada con la pregunta en la que se pedían ejemplos concretos, se puede observar que el porcentaje también ha aumentado dentro del grupo experimental (pretest: 29%, postest: 60%). Hay que recordar que en el pretest ninguno de los estudiantes había dado una respuesta correcta a esta pregunta, mientras que en el postest todos alumnos que respondieron afirmativamente (60%) fueron capaces de mencionar 2 ejemplos concretos. Parece que ningún alumno del grupo de control conoce el significado del término *interculturalidad* (figura 6) y, lógicamente, tampoco pudieron dar ejemplos (figura 7).

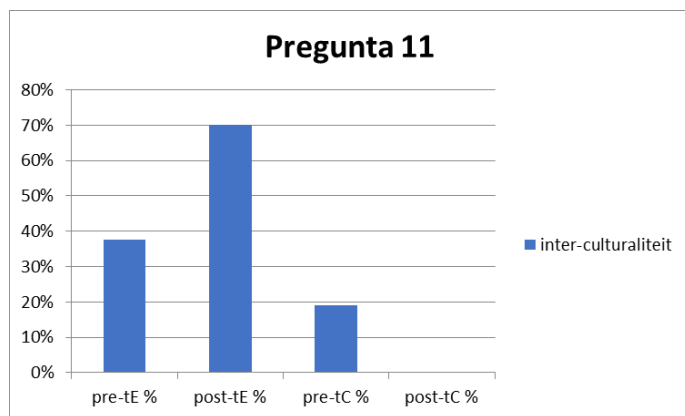


Figura 6 Conocimiento del término interculturalidad

(pre-tE = pretest, grupo experimental, pre-tC = pretest, grupo de control, post-tE = posttest, grupo experimental post-tC = posttest, grupo de control)

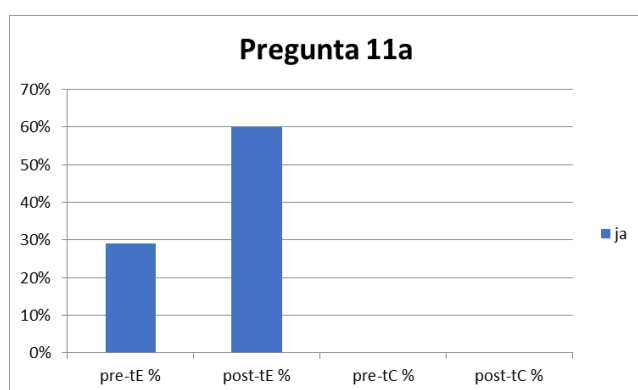


Figura 7 Ejemplos concretos de interculturalidad.

Como hemos mencionado en el apartado 4.1.1, varios alumnos, tanto del grupo experimental como del grupo de control, abandonaron los estudios durante el transcurso de esta investigación. Por eso los resultados no se pueden considerar completamente fiables, pero sí dan una idea del crecimiento de la conciencia intercultural dentro del grupo experimental.

De entrada, sabemos que todos los alumnos del grupo meta han optado por el español como segunda lengua extranjera en su formación práctica. Ha sido una elección consciente en la que las consideraciones personales han jugado un papel importante. A través de los estudiantes entrevistados, sabemos que eligieron el español porque «es un idioma mundial, necesario en el futuro para el trabajo». Con respecto al grupo experimental y al grupo de control podemos observar que, para la proposición 7 de la tabla 5 (*Cuando aprendes un idioma extranjero es muy importante saber cómo se comunican y comportan los hablantes de la lengua meta*), en ambos grupos aumentó el porcentaje de alumnos que compartía esta proposición, si bien en mayor medida dentro del grupo de control. El número de alumnos que compartían parcialmente esta proposición disminuyó en

ambos grupos, pero el descenso fue más acusado en el grupo de control. Aunque el grupo de control no recibió las siete clases de cultura, es probable que, durante el pretest, esta pregunta provocara por sí misma una reacción en los miembros de dicho grupo. Quizás este fenómeno sea interesante para un futuro estudio. Aunque los resultados de la pregunta 7 muestran que la mayoría de los alumnos era consciente de la influencia del mundo hispánico en su vida (ya que es una de sus asignaturas), a través de las entrevistas y otras tareas realizadas durante el proyecto se infiere que muchos alumnos no eran conscientes de esta influencia.

Mencionamos algunos ejemplos: durante el proyecto descubrimos que los estudiantes asimilan muchas cosas inconscientemente, sin tener en cuenta de dónde vienen. En la segunda clase del proyecto hablamos de Zara. Aunque muchos alumnos del grupo experimental compran su ropa en Zara o Pull&Bear, nadie era consciente que estas tiendas pertenecen a una cadena española (Inditex). ¿Tiene o no tiene relación la cadena del restaurante La Cubanita con tapas o con España? Gracias al proyecto y a las presentaciones, muchos alumnos se dieron cuenta de la influencia del mundo hispanohablante en su vida. Esto fue especialmente notorio durante las tareas de reflexión y los momentos de intercambio.

6.1 Consideraciones generales

Esta investigación supone una aportación a la literatura existente sobre principios y aplicaciones de aspectos culturales en la clase de ELE con respecto a la conciencia intercultural.

Para la investigación sobre el nivel de conocimientos sobre interculturalidad que tienen los alumnos de mbo del colegio KW1C en Den Bosch se han utilizado un pretest y un postest. Las respuestas revelan que el grupo que ha participado en el Proyecto tiene un mejor conocimiento del concepto de interculturalidad y puede mencionar ejemplos concretos de temas interculturales. Este resultado está de acuerdo con nuestra hipótesis.

Además, de las entrevistas se deduce que aumenta la empatía y la simpatía hacia la cultura (en este caso la cultura hispana) tras la participación en el Proyecto, aunque las entrevistas y algunas tareas realizadas durante el mismo reflejan que muchos alumnos no eran conscientes de la influencia hispánica en sus vidas. Podemos concluir que los alumnos necesitan un estímulo sostenido en lo que se refiere los contenidos culturales. La teoría nos dice que el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza debería ser un proceso constante. Como consecuencia de nuestro Proyecto hemos observado un aumento en la conciencia cultural de los alumnos. De acuerdo con la pregunta 2 del pretest, el grupo meta entra en contacto con la cultura meta principalmente a través de la escuela, lo cual constituye un buen argumento para darle un papel más importante a la cultura en la clase de ELE.

Un aspecto no muy positivo de la investigación ha sido la mala elección del momento elegido para llevarla a cabo (entre el tercer y el cuarto período del año escolar). Para los alumnos es casi el final del curso. Además, el grupo meta de esta investigación ya ha estado estudiando español durante más de medio año. La cultura debería haber sido una parte esencial desde el comienzo de su aprendizaje del español. Por esta razón, los alumnos veían el proyecto, en principio, como un trabajo extra que añadir a las clases de español, la gramática y el vocabulario. La formación profesional, en el ámbito de las lenguas, requiere algo más que la enseñanza de gramática y vocabulario: hay que incluir actividades para la formación de la conciencia intercultural (pragmática, etc.) y ahí juega un papel muy importante el profesor.

El enfoque por tareas es ideal como primer paso hacia la mejora de la formación intercultural dentro del currículo actual. Para este grupo meta también es importante estimular la autodeterminación, de modo que aumente la motivación intrínseca. Esto es muy importante para conseguir que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje y comprenda la importancia de lo que aprende. Las tareas pueden estimular esta motivación por su carácter activo y práctico.

A modo de conclusión es importante resaltar que, en la clase de ELE, la interculturalidad debe recibir el énfasis que merece, ya que es muy relevante para los alumnos de formación profesional que tienen el español como asignatura obligatoria. Dentro de este enfoque intercultural es importante reflexionar sobre los contenidos culturales ofrecidos en clase. En el proyecto se ha visto la importancia de reflexionar sobre la propia cultura para ser capaz de tomar conciencia de las demás y formarse una conciencia intercultural. Para un estudiante que va a hacer sus prácticas en España, este enfoque intercultural en la enseñanza contribuye a incrementar la sensibilidad y a desarrollar una actitud positiva hacia la lengua y la cultura meta. Como dice Shemshadsara (2012) *«Un estudiante que es sensible a otras culturas está mejor preparado para vivir armoniosamente dentro de la comunidad de la lengua meta»*.

Bibliografía

- Alonso, R. S. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, 859-881.
- Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB D'Afers Internacionals*, (36), 11-21.
- Belmonte, I. A., & Agüero, M. F. (2003). Enseñar la competencia intercultural. In *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 184-225). PortalEditions.
- Beheydt, L. (2014). Perspectieven voor het vreemdetalen-onderwijs in een interculturele. In *het teken van identiteit: Taal en cultuur van de Nederlanden*, 8, 119.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. *A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Casal, I. I. (1998). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. In *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)* (pp. 463-472). Servicio de Publicaciones.
- Casal, I. I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela n. 54*, 05-28.
- Castro, F., Rodero, I., & Sardinero, C. (2017). *Compañeros nueva edición 1*. Intertaal, Amsterdam/Antwerpen.
- Díaz-Campos, M. (2015.) *Introducción a la sociolingüística hispánica*. WileyBlackwell, Oxford.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- González, S. Á. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de la lengua extranjera. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada*, 9, 1-15.
- Estaire, S. (2010). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 2011(12), 1-19.
- Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.) (2004): *VADEMÉCUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). La subcompetencia sociocultural*, Lourdes Miquel López (pp. 511-531). Madrid, Sgel.
- Kwakernaak, E. (2013). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* (1e ed., 2e oplage). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Liddicoat, A. J. (2014). Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning. *Intercultural Pragmatics*, 11(2). doi:10.1515/ip-2014-0011
- Luken, T., & Newton, I. (2004) Onderzoeksrapport in het kader van de pilot Economie binnen het project 'Flexibilisering aansluiting MBO-HBO'. <http://home.planet.nl/~tluken/OnderzoeksRapport.pdf>
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9 (1992), 5-2.

Moreno, R. M. M., & Cerezo, E. A. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (22), 6.

Níkleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, (25), 165-187.

Pérez-Cordón, C. (2008). Un sencillo acercamiento a la pragmática. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (14), 1-27.

Ramallo Cuesta, L. (s.f.). Interculturalidad y conciencia social en el aula de E/LE como solución a los conflictos, al predominio de unas culturas sobre otras. Consultado el 1 de octubre de 2018, de file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/1052-Article%20Text-2441-1-10-20140116%20(4).pdf

Risager, K. (2008, marzo). Towards a transnational paradigm in Language and culture pedagogy. In AAAL 2008 Annual conference, March.

Sanz Cabrerizo, A. (2008). Interculturas, transliteraturas. *Amelia Sanz Cabrerizo (comp). Interculturas/transliteraturas, Madrid, Arco Libros*, 11-64.

Serrano, P. N. (2009). Cultura con éñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE. *TINKUY*,11, 83-93.

Shemshadsara, Z. G. (2012). Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching. *English Language Teaching*,5(3). doi:10.5539/elt.v5n3p95

Staatsen, F., & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*(5e ed.). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Ubieto, M. L. (2012). *Lecturas del contacto: manifestaciones estéticas de la interculturalidad y la transculturalidad*. Arco Libros.

Van der VEEN, I. N. E. K. E., Peetsma, T. H. E. A., Triesscheijn, B. R. I. G. I. T., & Karssen, M. E. R. L. I. J. N. (2013). Een poging tot verbetering van motivatie en studieloopbaan in het mbo. Amsterdam Kohnstamm Instituut9789068139747. <https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/17-0050.pdf>

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., & Soenens, B. (2004). De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomieondersteunende wijze. *Netherlands journal of psychology*, 59(5), 117-128.

Verluyten, S. P. (2010). *Intercultural skills for international business and international relations: A practical introduction with exercises*(1e ed.). Leuven: Acco.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een Onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO- en VWO-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs* (12e ed.) Delft: Eburon.

Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2013). *Psychology in education*(2e ed.). Harlow (etc.): Pearson. pp. 436-439.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

<http://home.planet.nl/~tluken/OnderzoeksRapport.pdf> (consultado el 20 de Agosto de 2018)

<https://kwalificaties.s-bb.nl/?Pagina=2&ResultaatType=Alles&Fuzzy=False> (consultado el 9 de mayo de 2018)

<http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf> (consultado el 20 de agosto de 2018)

https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/global_pad_-_what_is_culture.pdf
(consultado el 9 de mayo de 2018)

https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
(consultado el 2 de mayo de 2018)

<https://www.mboraad.nl/mbo-raad> (consultado el 2 de mayo de 2018)

<https://www.s-bb.nl/feiten-en-cijfers> (consultado el 2 de mayo de 2018)

Enquête over cultuur/interculturaliteit *pretest E/C*

Beste student,

In het kader van de lessen Spaans heb je onlangs een vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst ging voor een deel over jouw leesgedrag en vrijetijdsbesteding. Ook werd er gevraagd of je het leuk zou vinden om meer over de cultuur en de gebruiken van Spanje en de Spaanstalige wereld te weten te komen. Hierop heeft 71,8% van jullie positief gereageerd.

In deze vragenlijst wil ik graag weten wat cultuur voor jou betekent.

Jouw input is dus van groot belang en je helpt me enorm om deze 5-10 minuten durende enquête zo eerlijk mogelijk in te vullen.

Muchas gracias, Debby de Lange-Veldhuizen

1 Ben je als eens incontact met andere culturen gekomen? Kun je hiervan voorbeelden geven?

- ja
- nee
- weet ik niet
- toelichting:

2 Kun je aangeven in welke situatie jij voor het eerst incontact kwam met iemand uit een andere cultuur?

- op school
- op vakantie
- op mijn werk
- in mijn dorp/stad
- op social media
- tijdens een uitwisseling van school
- anders, nl
- toelichting

3 Komt een van jouw ouders uit een andere cultuur?

ja, mijn moeder

Ja, mijn vader

Ja, beide ouders

Nee

Indien, je ja hebt geantwoord, welk land betreft het?

4 Onder cultuur versta ik... (meerdere opties zijn mogelijk).

taal

kunst

muziek

normen en waarden

eten en drinken

kleding

vrijetijdsbesteding

denkbeelden en ideeën

Anders, nl.:

5 Als ik in een ander land ben, probeer ik mij aan te passen door....(meer antwoorden mogelijk).

de taal van dat land te spreken

het eten van dat land te eten

door te letten hoe de omgangsvormen zijn

Anders, nl.

Er volgen nu een aantal stellingen waarbij jouw mening wordt gevraagd. Als er gevraagd wordt je antwoord toe te lichten, verzoek ik je vriendelijk om dit te doen. Het helpt mij meer duidelijkheid/inzicht te krijgen.

6 Bij het leren van een taal is het belangrijk om ook de cultuur van het doeltaal-land te kennen.

(doeltaal-land = in jouw geval Spanje / Latijns-Amerika)

- mee eens
- niet mee eens
- een beetje mee eens
- Toelichting:

7 Bij het leren van een taal is het belangrijk om te weten hoe mensen in het doeltaal-land met elkaar communiceren /met elkaar omgaan.

- mee eens
- niet mee eens
- een beetje mee eens
- Toelichting:

8 Hoe meer ik weet van de cultuur en de gewoontes van het doeltaal-land, hoe makkelijker ik kan communiceren.

- mee eens
- niet mee eens
- een beetje mee eens

9 Ik ben me bewust van de verschillende culturen die er in mijn eigen land zijn.

- mee eens
- niet mee eens
- een beetje mee eens
- toelichting:

10 Er zijn al gebruiken en gewoonten die ik uit andere culturen heb overgenomen.

- mee eens
- niet mee eens
- een beetje mee eens

Toelichting:

Nu volgt alweer de laatste vraag. Ik wil je alvast laten weten dat ik het supertof vind dat je hebt meegedaan!! Hier komt die dan...

11 Welk van de volgende termen ken je? meer antwoorden mogelijk

- intercultureel
- multicultureel
- cultureel
- Kun je een kleine uitleg geven wat jij verstaat onder de term(en) die jij kent:

¡¡¡Muchas gracias por tus respuestas!!! Debby

Enquête over cultuur/interculturaliteit *posttest E/C*

Beste student,

In het kader van mijn onderzoek, wil ik je uitnodigen om de volgende stellingen/vragen te beantwoorden. Het duurt ongeveer 5 minuten. Als er van je gevraagd wordt het antwoord toe te lichten, vraag ik je vriendelijk om dit te doen. Het helpt mij meer inzicht te krijgen rondom de invulling van de taallessen.

6 Bij het leren van een taal is het belangrijk om ook de cultuur van het doeltaal-land te kennen.

(doeltaal-land = in jouw geval Spanje / Latijns-Amerika)

- mee eens
- niet mee eens
- een beetje mee eens

Toelichting:

7 Bij het leren van een taal is het belangrijk om te weten hoe mensen in het doeltaal-land met elkaar communiceren /met elkaar omgaan.

- mee eens
- niet mee eens
- een beetje mee eens

Toelichting:

8 Hoe meer ik weet van de cultuur en de gewoontes van het doeltaal-land, hoe makkelijker ik kan communiceren.

- mee eens
- niet mee eens
- een beetje mee eens

9 Ik ben me bewust van de verschillende culturen die er in mijn eigen land zijn.

mee eens

niet mee eens

een beetje mee eens

toelichting:

10 Er zijn al gebruiken en gewoonten die ik uit andere culturen heb overgenomen.

mee eens

niet mee eens

een beetje mee eens

Toelichting:

Nu volgt alweer de laatste vraag. Ik wil je alvast laten weten dat ik het supertof vind dat je hebt meegedaan!! Hier komt die dan...

11 Welk van de volgende termen ken je? meer antwoorden mogelijk

intercultureel

multicultureel

cultureel

11a Ik kan de term interculturaliteit toelichten aan de hand voorbeelden 2 voorbeelden

¡¡¡Muchas gracias por tus respuestas!!! Debby



La serie de 7 clases duración de cada clase es de 1.15 hora semanal

“La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.” (Meyer, 1991, citado por Moreno & Cerezo, 2016).

Manual y explicación de los signos.

La serie de clase proporciona información cultural relacionada con algunos temas culturales que están en el libro de enseñanza de *Compañeros*, porque queremos también vincular el proyecto diseñado con el programa oficial que tienen los alumnos.

Además la serie también consiste en temas optativos elegidos por los alumnos, basándonos en la teoría de la *autodeterminación* y la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000,2002).

En la serie trabajamos con materiales audiovisuales, trabajamos con una nativa (para los juegos de rol), y también hay internet que forma una fuente rica donde los alumnos mismos van en busca de material real. Para empezar con el proyecto, hay una primera actividad en donde la clase está dividida en parejas. Cada pareja va a diseñar un folleto de 2 páginas (formato A4) sobre un tema cultural hispánico. Los temas ya han sido subdivididos por el profesor y están en pequeñas tarjetas. Cada grupo recoge una tarjeta y hará un folleto sobre el tema en la tarjeta recogida, con el objetivo de hacer una pequeña presentación sobre el tema para intercambiar la (nueva) información acerca de la cultura hispánica. Estas presentaciones forman parte de la serie de 7 clases.

temas
• <i>comida</i>
• <i>deporte</i>
• <i>una persona importante en la historia de España/Hispanoamérica</i>
• <i>pintor/pintora</i>
• <i>bebidas</i>
• <i>el café</i>
• <i>vacaciones</i>
• <i>música</i>
• <i>joyería</i>
• <i>baile</i>

Cada pareja tiene que vincular su tema con dos preguntas:

- 1 ¿Cómo se refleja este tema en el mundo de hoy.
- 2 ¿Hay una relación con nuestra propia cultura? O ¿Cómo se refleja este tema en la sociedad holandesa?

La idea detrás de esta serie es que los alumnos lleven a cabo una reflexión intercultural. Cada clase termina con una reflexión, y evaluación en el grupo acerca del tema tratado:

Reflexión y evaluación en la clase

Las actividades están por una parte en holandés y por otra parte en español. La concienciación de la propia cultura y la de España forma el objetivo principal y además en gran medida, el aprendizaje del español. Los alumnos trabajan en pareja o en grupos dentro de esta serie:

Hay ejercicios para los alumnos donde usan internet:



Hay también momentos de intercambio:



Juego de rol



El profesor habla en español lo más posible.

Clase 1

Objetivos (objetivos) del aprendizaje: *el alumno sabe qué se entiende por multiculturalidad e interculturalidad.*

La introducción a la sociedad multicultural y la interculturalidad.

Fomentar la conciencia sobre la propia cultura, la multiculturalidad y la interculturalidad.

El alumno toma parte activa en las discusiones, reflexiones y en los intercambios de experiencias.

Lee el texto



En Holanda viven muchas personas de distintas culturas. Hay personas que son de países norteafricanos como Marruecos, Tunecia o Egipto. Tenemos gente de Asia como de Turquía, de China o de países europeos como Italia, España o Francia. También hay gente que viene de países lejanos como Surinam o Colombia. Entonces podemos decir que Holanda es un país multicultural con muchas personas de diferentes culturas.

Esta multiculturalidad se nota sobre todo en las grandes ciudades como Amsterdam o Rotterdam. Allí hay muchas tiendas donde se venden productos típicos de un país extranjero y hay restaurantes donde se pueden comer la comida típica como paella, tapas. O comer con palitos una comida japonesa. También se pueden tomar bebidas típicas como la sangría. Qué te gusta a tí? Te gusta la comida china? A mí me gusta mucho la comida japonesa.

vocabulario

vivir	wonen, leven
distinto	verschillend, anders
la cultura	de cultuur
el país	het land
países lejanos	verre landen
como	zoals
podemos decir	we kunnen/mogen zeggen
sobre todo	vooral
comer, la comida	eten, het eten
beber, la bebida	drinken, het drankje
tomar	nemen
venir de	komen uit
gustar	leuk/lekker vinden

Antwoorden mogen in het Spaans of Nederlands worden gegeven.

- 1) In Nederland wonen veel mensen uit verschillende culturen volgens de tekst. Noem nog 4 landen die niet in de tekst worden genoemd.

2) Nederland wordt een multiculturele maatschappij genoemd. Kun je uitleggen wat dit betekent? ¿Por qué Holanda es una sociedad multicultural?

3) **Mira la foto y comenta con tu compañero qué aspectos multiculturales ves.**
Kijk naar de foto en bespreek met je klasgenoot welke multiculturele aspecten je ziet.



4) **Completa la tabla con tus observaciones. Maak de tabel af.**

tiendas / restaurantes	nacionalidades	otros aspectos
		<div data-bbox="959 1507 1086 1619" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1114 1496 1273 1563">flores holandesas</p>

5) **Haz combinaciones** / *maak combinaties.*

comida / bebida	descripción
döner	se comen con palitos
boerenkool	es una bebida refrescante para el verano sin alcohol
una paella	es un plato tradicional turco.
chow mein	un plato holandés que la gente come en invierno.
sopa de cacahuets	valenciana
horchata	es de origen de Africa y a la gente del Surinám le gusta mucho.
sangría	viene de la cocina árabe, es un plato vegetariano.
falafel	es una bebida refrescante alcohólica para el verano



Intercambio ¿Conoces otros platos o otras bebidas que son de un país fuera de Holanda?

Reflexión y evaluación en la clase

Contesta a las preguntas

¿Puedes explicar en tus propias palabras qué se entiende por *multiculturalidad*?

¿Crees que Holanda es el único país multicultural en el mundo?

Is Nederland het enige land in de wereld dat multicultureel is?

¿Puedes mencionar otros aspectos de una sociedad multicultural?

Wat kenmerkt een multiculturele maatschappij nog meer volgens jou?

¿Tienes una comida favorita no holandesa?

Heb je een favoriet, niet Nederlands, gerecht?

¿Compras productos en una tienda turca/china/ ...?

¿Cómo se llama tu restaurante favorito? ¿Qué platos se sirven?

Interculturaliteit is een begrip dat te maken heeft met:

- De interacties tussen verschillende culturen
- De erkenning van elkanders culturen met wederzijds respect.

Als ik op bezoek ga bij mijn Marokkaanse buurvrouw weet ik dat ik mijn schoenen uit doe als ik haar huis betreed:

Als ik in Spanje een bekende groet, weet ik dat ik twee kussen kan verwachten / of zelf kan geven

- *De invloeden/producten van andere culturen die deel uitmaken van ons dagelijks leven:*

We kopen onze kleding bij Zarah, Pull & Bear, H&M; we eten een frietje 'kapsalon' hebben sieraden van Unode50 of lopen in t-shirts van ons favoriete voetbalclub; eten met stokjes bij de Japanner; eten in Tapas-restaurants; Ons mobieltje is vanLuisteren muziek van groepen uit....

Interculturele competentie

- is wanneer je in staat bent op een juiste manier je weten te gedragen in een ontmoeting tussen iemand van de andere cultuur.

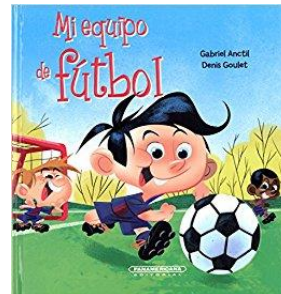


Intercambio ¿Qué se entiende por interacciones culturales? Wat wordt er onder interacties tussen verschillende culturen verstaan?

Lee el texto

Con tantas culturas juntas en un país es lógico que compartamos muchas cosas.

Jugamos al fútbol



Nosotros compramos la ropa en Zara, en H&M ...



Nos gusta comer tapas en...



vamos a conciertos

Estamos en contacto en:



La dinámica entre estas comunidades culturales es visto como la interculturalidad.

vocabulario

compartir	delen
estar en contacto	contact houden
es visto	(het) wordt gezien



Intercambio ¿Qué se entiende por interacciones culturales? Wat wordt er onder interacties tussen verschillende culturen verstaan?

Reflexión y evaluación en la clase

Contesta a las preguntas:

¿Puedes explicar con tus propias palabras qué se entiende por *interculturalidad*?

Kun je in je eigen woorden uitleggen wat er onder interculturaliteit wordt verstaan?

¿Puedes dar ejemplos de *interculturalidad*?

Kun je voorbeelden geven (of wanneer er sprake is) van interculturaliteit?

¿Qué se entiende por *interculturalidad* cuando tú estás en España?

Wat wordt er volgens jou verstaan onder interculturaliteit wanneer jij in Spanje bent? Of misschien moeten we ons afvragen: hoe functioneert interculturaliteit als je in Spanje bent?



Clase 2

Objetivos del aprendizaje: *el alumno conoce las diferencias entre **saludar y despedirse** en su propia cultura y la de España de la manera formal e informal.*
 Fomentar la conciencia sobre la propia cultura y la de España.
 El alumno toma parte activa en las discusiones, el juego de rol, las reflexiones y los intercambios de experiencias.

Opdracht: Je gaat een video bekijken en probeert informatie te krijgen over de manier van groeten en afscheid nemen in Spanje. Welke link geeft jou de beste informatie om het formulier hieronder in te vullen.

<https://www.youtube.com/watch?v=Tb4ZNJgaEy4>
<https://www.youtube.com/watch?v=hRmZun1D3HQ>
<https://www.youtube.com/watch?v=GWaBQ-ZUm-c>

	
Formal (de forma educada)	formeel
Saludar	<i>In Nederland geven wij elkaar een hand en zeggen: Hallo, hoe gaat het met je/U? Goed, dank je en met jou/U?</i>
Informal	informeel
hablar con amigos/personas conocidas Entre los jóvenes:	Wat doen wij? Goedemorgen Goedemiddag Goedeavond/Welterusten
Waar praat je over?	
Hace mucho calor 	Hablar sobre la familia <i>¿Cómo están los niños? ¿Cómo están tus padres?</i>
 !Qué frío hace!	

Despedirse	
	
<p>Cuando nos despedimos.</p> <p>formal</p> <p>informal</p>	<p>Wanneer we afscheid nemen</p>



Welke verschillen heb je in de video's gezien tussen Spanje en Nederland?



Juego de rol con la nativa Raquel: (cómo) saludar y despedirse.

Klas wordt verdeeld in groepjes: een groepje acteert/een groepje observeert.

Doel van de groep die acteert: Groeten en afscheid nemen en een klein sociaal praatje proberen te maken. **5 minuten voorbereiding.**

Doel van de groep die evalueert: kijken of de persoon de Spaanse groetconventies kan toepassen.

Draai de rollen ook om.

Reflexión y evaluación en la clase

Contesta a las preguntas

¿Qué tal el juego de rol?

Hoe vond je het rollenspel?

¿Hay Tips hay Tops (consejos)....?

¿Qué has aprendido?

Wat heb je geleerd?

Clase 3

La historia de España / una breve introducción

Objetivos del aprendizaje: el alumno tiene conocimiento de algunos hechos históricos en relación con España – Holanda.

Esta clase está en relación con algunos temas de **las presentaciones** que han elegido los grupos (i.e.: Carlos I y Cristobal Colón).

Empezar con una pequeña discusión sobre fechas importantes en la historia española. Preguntar a los alumnos lo que ya saben? Después ver un video sobre el imperio español (en holandés).



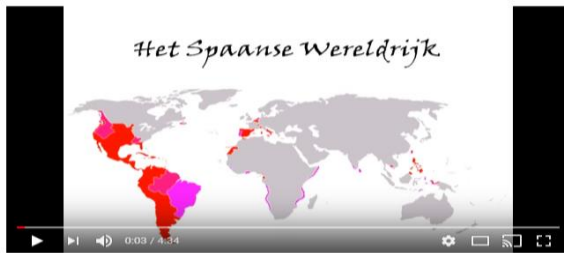
Intercambio Wat valt je op aan de onderstaande tekening?

Wat valt je op aan de jaartallen?



(<https://www.google.com/search?q=la+historia+de+espana&source>)

<https://www.youtube.com/watch?v=Pe5aDn8xnkk>



Beantwoord de volgende vragen bij de video / *Contesta a las preguntas.*

- 1) Tijdens het rijk van Karel de V werd **Spanje het rijk** genoemd waar **de zon nooit onder gaat**. Waarom?

- 2) **Vul de volgende zin aan.**

In de middeleeuwen waren de Spanjaarden en Portugezen de eersten die de _____
_____ ontdekten.

- 3) Columbus kwam van oorsprong uit _____ en ontdekte in
1492 een _____.

- 4) Waarom werd de bevolking door Columbus Indianen genoemd?

- 5) Waarom werd het continent dat 'Amerika' werd genoemd zo makkelijk veroverd door de Spanjaarden? **Noem 3 oorzaken.**

- 6) Hoe heet het bezit van nieuwe gebieden?

7) Met welke nieuwe producten maakten de Europeanen (Spanjaarden) in deze nieuwe gebieden kennis? **(noem 4 producten).**

8) De Indianen werden door de Spanjaarden gedwongen om op de plantages te werken (slavernij). Hoe kwam het dat er zoveel Indianen op deze plantages stierven? **(noem 2 oorzaken)**

9) Wat zijn plantages?

10) *Bonus vraag:* Naar wie werd het nieuwe continent "America" ("Las Américas") vernoemd?

Reflexión y evaluación en la clase

Contesta a las preguntas.

¿España también ha jugado un papel en la historia holandesa?

- *Heeft Spanje ook een rol gespeeld in de Nederlandse geschiedenis?*
- *Kun je parallellen noemen tussen de Nederlandse en Spaanse geschiedenis als het gaat over de koloniën?*



Opzoekopdracht (trabajar en duos):

Zoek uit waar de hutspot vandaan komt.

Clase 4

En el mercado

Esta clase está relacionada con la unidad 4 del método de enseñanza Compañeros (Comidas y Bebidas). Las presentaciones de los grupos: **horchata**, **licor 43** y **café de Colombia**.

Objetivo de aprendizaje: el estudiante tiene conocimiento de las diferencias y las similitudes en ambas culturas sobre los mercados españoles y sus productos, comidas y horarios de comer.

Parte central: ver el video/después trabajar en parejas.

<https://www.youtube.com/watch?v=etd0-GwJJ0Y>



Wat is het eerste wat je opvalt aan de Spaanse markt?

¿Qué diferencias hay entre un mercado español y un mercado en Holanda?

Welke verschillen zijn er volgens jou tussen een Spaanse markt en een markt in Nederland?

¿Has visitado alguna vez un mercado en España? ¿Dónde? ¿Cuándo?
















Heb je al eens een markt in Spanje bezocht?

¿Menciona 3 frutas típicas españolas? Kun je 3 soorten fruit noemen die vooral voorkomen in Spanje?

Relaciona los productos con sus nombres.

naranjas carne lechuga zanahorias sandía peras manzanas piña

tomates plátanos melón pescado uvas patatas melocotón cebolla

			
			
			
zanahorias			
			



Wat voor soort markten (*niet de economische markt*) **zijn er nog meer in Spanje? Wat wordt er zoal verkocht? Wat zijn de openingstijden?** Kijk eventueel ook in je werkboek op blz. 28 oefening 4.

En España se pueden comprar casi todos los alimentos en un supermercado. En todas las ciudades hay supermercados, grandes y pequeños. Pero también hay mercados o galerías de alimentación. Dentro de cada mercado o galería de alimentación hay muchas pequeñas tiendas dedicadas a una clase de productos. Por ejemplo, en la carnicería venden carne de ternera, de cerdo, etc. En la pollería venden pollo, huevos, gallina, etc. En la frutería venden todo tipo de frutas y verduras. Otras tiendas son: pescadería, panadería, charcutería (donde venden queso, jamón, etc.)...

Además, en las ciudades pequeñas y en muchos pueblos hay un mercadillo al aire libre una vez a la semana. En este mercadillo se puede comprar casi de todo: ropa, alimentos, plantas, etcétera.



werkboek op blz. 28 oefening 4.

Reflexión y evaluación en la clase



1. **Heb je wel eens een markt in Spanje bezocht? Waar en wanneer?**
2. **Bestaan er ook overdekte markten in Nederland?**

Clase 4 a / parte 2

Objetivos del aprendizaje

Comidas y horarios de comida

Lee el texto

Horarios y costumbres a la hora de comer.

En España el desayuno normalmente es muy ligero. Los españoles suelen tomar un café con leche y una tostada o un croasán. El desayuno es a las 7.00 o a las 8.00 de la mañana. Muchos españoles desayunan en casa pero también es posible desayunar en un bar.

A las 11.00, cuando hay pausa en el trabajo o en el colegio, los españoles toman algo pequeño como un bocadillo o algo de fruta y beben un café o un zumo en un bar o en el comedor escolar. También es posible comer fruta. Esta hora de comer se llama el almuerzo.

Entre las dos y tres los españoles comen en casa con su familia aunque mucha gente en el trabajo come en un restaurante. Es la comida más importante y por eso muy completa.

La merienda es a media tarde. Es una comida pequeña como un bocadillo o algunas galletas.

A las nueve de la noche los españoles cenan en casa con la familia. Normalmente es una comida ligera: consiste de pan, jamón o una ensalada.

Completa la tabla: Vul de tabel aan met antwoorden uit de tekst en van jezelf.

España		Holanda / mi país	
nombre	horario	nombre	horario
Desayuno			
Almuerzo			
Comida			
Merienda	17.00 – 18.00		
Cena			

Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas

Geef aan of de volgende beweringen goed of fout zijn

- Los españoles toman el desayuno por la tarde. V/F
- En España se toma el almuerzo por la mañana. V/F
- La cena no es una comida ligera. V/F
- La merienda es igual a la cena en Holanda. V/F



- 1. Welke maaltijd is in Nederland de belangrijkste van de dag en welke in Spanje? Waarom denk je dat dat zo is?**
- 2. Zijn er grote of kleine verschillen tussen de verschillende maaltijden in Spanje en Nederland?**
- 3. Welke maaltijd zou jouw favoriete maaltijd zijn als je in Spanje woonde?**

Clase 5

Objetivos del aprendizaje : El alumno tiene poco conocimiento de la música (elegida) y su influencia, los ritmos y los temas

Presentaciones sobre la música elegida por los alumnos y con tareas modificadas por la profesora.

Escucha la canción y relaciona las palabras en amarillo con las fotos.

El Viento de Manu Chao

El viento viene
El viento se va
Por la frontera
El viento viene
El viento se va
El hombre viene
El hombre se va
Sin mas razón
El hombre viene
El hombre se va
Ruta Babylon
Por la carretera
La suerte viene
La suerte se va
Por la frontera
La suerte viene
La suerte se va
El hombre viene
El hombre se va
Sin mas razón
El hombre viene
El hombre se va
Cuando volver
Por la carretera





1. **¿Qué sabes del ritmo de esta canción?**
Wat weet je van het ritme van dit lied?

2. **Manu Chao zingt over problemen in de wereld. Over welk probleem zingt hij in 'el viento'?**
3. **Kijk naar de onderstaande foto's. In hoeverre hebben deze betrekking op de tekst van 'el viento'?**



“La jaula de oro” is een Mexicaanse film uit 2013 waarin een groep jongeren uit Guatemala op reis is naar Amerika “het beloofde land”. Een reis vol gevaar over jonge migranten.

<https://www.youtube.com/watch?v=RVrxWSNzWeg> (trailer)



<https://www.youtube.com/watch?v=kJQP7kiw5Fk>

Despacito de Luis Fonsi + video

<p>Ay Fonsi DY Oh Oh no, oh no Oh yeah Diridiri, dirididi Daddy Go</p> <p>Sí, sabes que ya llevo un rato mirándote Tengo que bailar contigo hoy (DY) Vi que tu mirada ya estaba llamándome Muéstrame el camino que yo voy (Oh)</p> <p>Tú, tú eres el imán y yo soy el metal Me voy acercando y voy armando el plan Solo con pensarlo se acelera el pulso (Oh yeah)</p> <p>Ya, ya me está gustando más de lo normal Todos mis sentidos van pidiendo más Esto hay que tomarlo sin ningún apuro</p> <p>Despacito Quiero respirar tu cuello despacito Deja que te diga cosas al oído Para que te acuerdes si no estás conmigo</p> <p>Despacito Quiero desnudarte a besos despacito Firmo en las paredes de tu laberinto Y hacer de tu cuerpo todo un manuscrito (sube, sube, sube) (Sube, sube)</p> <p>Quiero ver...</p>	<p>¿ Qué instrumentos oyes?</p> <p><input type="checkbox"/> guitarra eléctrica</p> <p><input type="checkbox"/> Acordeón</p> <p><input type="checkbox"/> Flauta</p> <p><input type="checkbox"/> Batería</p> <p><input type="checkbox"/> Maracas</p> <p><input type="checkbox"/> guitarra acústica</p> <p><input type="checkbox"/> piano con efectos</p> <p><input type="checkbox"/> Violín</p>
--	--



Trabajar en parejas:

¿Cuáles son los elementos musicales en esta canción?

Welke muzikale elementen zitten er in dit lied?

¿Por qué esta canción tiene mucho éxito?

Waarom is dit lied zo populair, succesvol?

¿De dónde es el cantante?



1. **Zijn beide zangers ook populair in hun eigen land?**
2. **Heb je al eens een concert van Manu Chao of L. Fonsi bezocht?**
Ja... waar en wanneer en hoe was dat?
Nee... zou je het doen als ze naar Nederland kwamen?
3. **Als je meer weet van de teksten van deze liedjes, worden deze liedjes dan:**
 - mooier
 - betekenisvoller
 - minder leuk om naar te luisteren
 - anders, namelijk
 - geen mening, omdat
4. **In de video van Despacito zien we een multiculturele maatschappij.**
Waarom kun je dat zien?
Wat zou het **interculturele** aspect kunnen zijn in deze video?

Clase 6

Objetivos del aprendizaje: *el alumno sabe que las vacaciones en España no son solamente “fiestas e ir de copas”. El alumno sabe que España tiene diferentes regiones. La clase está en relación con las presentaciones sobre las **vacaciones** y el **deporte** y con el método de Compañeros (unidad 6, pág. 68-69). El alumno toma parte activa en las discusiones, reflexiones e intercambios de experiencias, etc.*

<https://www.youtube.com/watch?v=IAe57vd537E>



Welke activiteiten kun je ondernemen als je op vakantie bent in Cantabrië ?

Kijk naar de video en maak de lijst compleet

<i>visitar cuevas</i>	Er zijn grotten
<i>Pozos</i>	Diepst plek van een rivier
<i>Pasear en globo</i>	
<i>Visitar sitios históricos</i>	
	Een berenhol bezoeken
	fietsen
	Canoën
	Er zijn kastelen
	Bergen beklimmen









Waar ligt de regio Cantabrië in Spanje?

In welke regio ligt Lloret de Mar?

Hoeveel autonome regio's (regiones autónomas) telt Spanje?

Welke regio is de grootste van Spanje?

¿Cómo se llaman las actividades?



Zou je voor een vakantie in Cantabrië kiezen of kies je liever voor de vakantie zoals we in de presentatie van Sterre en Vita hebben gezien?



Trabajar en parejas:

Tijdens welke vakantie kun je deze festiviteiten in Spanje meemaken? Wat houden deze feesten in?



La tomatina en Buñol



Las fallas en Valencia



La Semana Santa



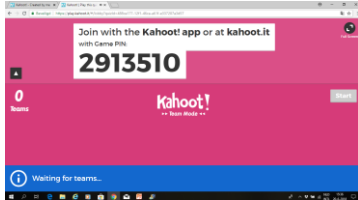
Los Sanfermines en Pamplona

Reflexión y evaluación en la clase

- Hoe komt het dat Spanje zo'n populaire vakantiebestemming is? Hoe zou je *vakantie* en interculturaliteit aan elkaar kunnen koppelen?
- Naar aanleiding van de presentatie van Levi hebben we gezien dat Nederland en Spanje veel gemeen hebben als het om voetballen gaat. Hoe zou je dit kunnen koppelen aan 'interculturaliteit'?

Clase 7

Objetivos del aprendizaje: El alumno es capaz de reflexionar sobre la propia cultura y tomar conciencia de cultura meta, y *reflexionar sobre los (nuevos) aspectos culturales adquiridos durante nuestro proyecto” sobre la interculturalidad”*. *Lo hacemos a través de un quiz en Kahoot y un juego de rol pequeño con la docente nativa*. Terminamos con la encuesta de posttest para saber *¿De qué manera este programa de ELE ha contribuido al enriquecimiento del concepto de la interculturalidad y/o a conocimiento de la interculturalidad.*



Juego de rol con la docente nativa y la profesora : saludar y despedirse y mantener una pequeña conversación.

Dit keer lopen we door elkaar in de klas en spreek je elkaar aan in het Spaans. Probeer een praatje te maken dat een begin en een einde heeft.

5 minuten voorbereiding (tafels aan de kant)

Reflexión y evaluación en la clase

¿Qué tal el juego de rol? Heb je nog aan de groet- en afscheidconventies gedacht? Heb je ze ook toegepast?

¿Qué tal el proyecto? Hoe hebben jullie deze lessen ervaren?