

MASTEROPPGAVE

Concepciones de los docentes noruegos acerca del concepto competencia intercultural y sus experiencias al intentar implementar el componente intercultural en el aula de español como lengua extranjera en la educación secundaria

Elise Trinhholm

07.11.2022

Masterstudium i fremmedspråk i skolen - spansk

Fakultet for lærerutdanninger og språk

Institutt for språk, litteratur og kultur

Resumen

En 2020, se renovaron los planes curriculares en Noruega. En el renovado plan de estudios de lenguas extranjeras se introdujo la *competencia intercultural* como elemento central (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Este cambio curricular requiere que el docente de español como lengua extranjera incorpore el componente intercultural en la enseñanza y la evaluación del aprendizaje de los alumnos. La presente tesina de Máster tiene como propósito indagar cuáles son las concepciones de los docentes noruegos acerca de la *competencia intercultural* en la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) en la educación secundaria y cuáles son sus experiencias al intentar integrar el componente intercultural en el aula de ELE. Con este objetivo se pretende identificar qué retos enfrentan y qué necesidades tienen los docentes para sentirse bien preparados para desarrollar la competencia intercultural en los alumnos, tal y como lo prescribe el renovado plan de estudios de lenguas extranjeras (LK20). Se plantea explorar: 1) cómo los docentes de ELE perciben el concepto de la *competencia intercultural*; 2) qué opinan los docentes de ELE de la integración de contenidos interculturales en el aula de ELE; y 3) a qué desafíos se enfrentan los docentes al intentar implementar el componente intercultural en el aula de ELE. Aplicando la metodología cualitativa, se han realizado entrevistas semiestructuradas con docentes que imparten ELE en diferentes centros de educación secundaria. Los resultados obtenidos concuerdan con investigaciones previas en el ámbito: los docentes están inseguros de lo que implica el concepto *competencia intercultural*, y se enfrentan a una cantidad significativa de desafíos que limita y obstaculiza la implementación de una enseñanza orientada hacia la interculturalidad. Las necesidades más destacadas son: 1) más tiempo dedicado a la planificación de clases, la colaboración entre colegas y la capacitación continua; 2) diseño y elaboración de más materiales didácticos dirigidos al desarrollo de la competencia intercultural; y 3) líneas directrices y guías de apoyo que especifiquen qué aspectos de la interculturalidad se deben enfatizar, cómo ponerlo en práctica en el aula y cómo evaluar el aprendizaje intercultural de los alumnos. Los resultados de este estudio cualitativo indican que hay una gran diferencia entre la intención de los creadores del plan de estudios de lenguas extranjeras (LK20) y la implementación real en el aula de ELE. Este es un problema que se ha identificado en esta tesina de Máster y que se debe examinar en profundidad en futuras investigaciones.

Abstract

In 2020, the National Curriculum of Norway was renewed, and in the renewed Curriculum for Foreign Languages, the *intercultural competence* was introduced as a core element (Utdanningsdirektoratet 2020a). This change in curriculum requires that the Spanish as a foreign language teacher always bears the intercultural component in mind while teaching and while evaluating the students' competence. The present master's thesis aims to explore the conceptions Norwegian teachers have concerning the concept *intercultural competence* in the instruction and learning of Spanish as a foreign language (SFL) in lower secondary school, and what their experiences are regarding its implementation in the SFL-classroom. With this purpose, the aim is to discover what challenges the teachers face and what needs they have in order to feel capable and prepared to develop the students' intercultural competence in accordance with the renewed Curriculum for Foreign Languages (LK20). This investigation aims to explore: 1) how the SFL-teachers perceive the concept of *intercultural competence*; 2) how the teachers view the integration of intercultural content in the SFL-classroom; and 3) which challenges the teachers are facing when trying to implement the intercultural component in the SFL-classroom. Applying a qualitative research method, this study is based on semi-structured interviews with teachers working at different lower secondary schools. The results comply with previous research in the field: the teachers show uncertainty regarding the meaning of the concept *intercultural competence*, and they face a significant number of challenges that limits and obstructs the implementation of an intercultural orientated instruction. The most highlighted needs are: 1) more time dedicated to lesson planning, cooperation with other colleagues and in-service training; 2) the designing and elaboration of more didactic materials directed towards evolving the intercultural competence; and 3) steering documents and clear guidelines accentuating which intercultural elements to emphasize, how to implement them in the classroom and how to evaluate the students' intercultural competence. The results of this qualitative study indicate that there is a significant difference between the intention of the creators of the Curriculum for Foreign Languages (LK20) and the reality in the SFL-classrooms. This master's thesis identifies this to be a challenge which ought to be examined further in-depth in future investigations.

Agradecimientos

Hay mucha gente que merece mis agradecimientos ahora que he logrado terminar esta tesina de Máster. Primero que nada, quiero darle las gracias a mi tutora Berit Grønn, del Høgskolen i Østfold, por guiarme durante el proceso. Gracias por el repaso muy detenido y por ayudarme a condensar y mejorar el trabajo para que el producto final apareciera más claro, ateniéndose al tema principal. No hay duda de que eres una persona llena de ideas y muy dedicada al ámbito de la enseñanza de ELE, especialmente en lo que concierne a la interculturalidad.

Muchas gracias a todos los participantes de esta indagación. Me dio mucho gusto conocerlos y escuchar sobre sus experiencias como docentes de ELE en la educación secundaria. Me brindaron reflexiones muy interesantes sobre la implementación del componente intercultural y espero que sus aportaciones contribuirán a captar la atención de otros investigadores en el ámbito, y, preferiblemente, captar la atención del Ministerio de Educación y la Dirección de Educación y Formación de Noruega para que sean de valor práctico en su labor docente.

También quiero darle las gracias a mi jefa, directora Elin Brandsæter, por solicitar becas y acomodar mi horario para que pudiera estudiar. Y, a Silje Steinsund Rød, ¡qué feliz coincidencia que nos encontramos el primer día de estudios! El primer semestre como tu compañera de clase y del examen fue el comienzo perfecto de estos años de estudio, y de una nueva amistad.

Por último, y no menos importante, sin mi marido Daniel, nunca hubiera conseguido terminar estos estudios. Has sido firme como una roca, siempre teniendo fe en mi capacidad de llevar a cabo todos los cursos desde agosto del 2019 hasta la entrega de esta tesina de Máster. Estoy muy agradecida por tu paciencia, por ser el rey del trabajo doméstico, por dejarme llorar de frustración en tu hombro, por celebrar conmigo al final de cada semestre, por todas las “studiepauser” bonitas y por tu amor.

Elise Trinholm

Oslo, noviembre 2022

Índice

Resumen	2
Abstract	3
Agradecimientos.....	4
1. Introducción.....	7
1.1 Propósitos y contexto	7
1.2 Justificación.....	8
1.3 Delimitaciones y clarificaciones.....	10
1.4 Disposición de la tesina.....	11
2. Marco teórico	12
2.1 La cultura.....	12
2.2 La competencia intercultural	12
2.3 La implementación de la competencia intercultural en el aula de LE.....	16
2.4 La evaluación de la competencia intercultural	16
2.5 La implementación del plan curricular en el aula de LE.....	18
2.6 Percepciones frente a la integración de la cultura y la competencia intercultural en el aula de LE	19
3. Metodología.....	21
3.1 Las etapas del proceso de la investigación	22
3.1.1 La entrevista en investigación cualitativa.....	22
3.1.2 El guión de entrevista	23
3.1.3 El reclutamiento de entrevistados.....	24
3.1.4 La realización de las entrevistas	25
3.2 Análisis e interpretación de los datos	26
3.2.1 Las transcripciones	26
3.2.2 El proceso del análisis	27
3.3 Posibles limitaciones	28
3.4 Evaluación del método	28
4. Presentación de los resultados	30
4.1 Los participantes.....	30
4.2 El concepto de la competencia intercultural.....	30
4.2.1 Percepciones del docente sobre el concepto de competencia intercultural	30
4.2.2 Reflexiones del docente sobre su propia competencia intercultural.....	33
4.3 La integración de contenidos interculturales en el aula de ELE.....	34
4.3.1 Materiales didácticos.....	34
4.3.2 Temáticas y actividades para el fomento de competencias interculturales en el aula de ELE... ..	35

4.3.3 Reflexiones sobre la competencia intercultural como elemento central en el plan de estudios de LE (LK20)	36
4.4 Desafíos en relación con la implementación práctica de la competencia intercultural en el aula de ELE.....	38
4.4.1 Número limitado de horas lectivas y escaso tiempo para la planificación de clases.....	38
4.4.2 Nivel de competencias docentes interculturales.....	39
4.4.3 Carencia de materiales didácticos orientados a facilitar el aprendizaje intercultural	40
4.4.4 El nivel lingüístico de alumnos jóvenes y principiantes de ELE.....	41
4.4.5 Inseguridades por parte del docente	42
4.4.5 Otros desafíos.....	43
4.5 Las necesidades y los deseos de los docentes	44
5. Discusión y análisis.....	47
5.1 Percepciones de los docentes acerca del concepto de la competencia intercultural y la integración del componente intercultural en el aula de ELE.....	47
5.2 Los desafíos y necesidades más destacados al implementar la competencia intercultural en el aula de ELE	50
5.3 Evaluación del aprendizaje intercultural en ELE	53
5.4 Factores clave para una implementación exitosa de un plan curricular	56
6. Conclusión.....	59
Bibliografía.....	61
Anexo 1: Guión de entrevista.....	64
Anexo 2: Documento informativo y formulario de consentimiento.....	65
Anexo 3: NSD	69

1. Introducción

1.1 Propósitos y contexto

En 2006, se llevó a cabo una reforma educativa en Noruega, denominada *Kunnskapløftet* (LK06). Siguiendo las tendencias globales de la enseñanza de lenguas extranjeras, el plan de estudios de lenguas extranjeras de 2006, el denominado *Læreplan i fremmedspråk*, tenía un enfoque comunicativo (Utdanningsdirektoratet, 2006). En 2020, se realizó una revisión y actualización de *Kunnskapløftet*, que se conoce como *Fagfornyelsen* (LK20). El renovado plan de estudios de lenguas extranjeras sigue teniendo un enfoque comunicativo (Utdanningsdirektoratet, 2020a), y se han introducido cuatro elementos centrales¹ que reflejan el contenido principal de la asignatura. La competencia comunicativa es el elemento central más esencial². Otro elemento central es el desarrollo de la competencia intercultural. La dimensión intercultural ocupa un lugar más importante en el renovado plan de estudios de lenguas extranjeras que en el de 2006. Se subraya la importancia de desarrollar la competencia intercultural en el alumno especificando que dicha competencia comprende:

[Poseer] conocimientos sobre otros idiomas, culturas, estilos de vida y modos de pensar, además de tener una aproximación exploratoria hacia estos temas y abrir perspectivas sobre el mundo y nosotros mismos. La competencia intercultural implica despertar la curiosidad, fomentar el entendimiento y la comprensión ante la diversidad cultural y lingüística, tanto a nivel local como global, y las habilidades para interactuar con otros. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, p. 2) (Traducción propia.)

La presente tesina de Máster tiene como propósito indagar cuáles son las concepciones de los docentes acerca del concepto de la *competencia intercultural* en la materia de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) y cuáles son sus experiencias al intentar integrar el componente intercultural en el aula de ELE en la educación secundaria. Con estos objetivos se pretende identificar qué retos enfrentan y qué necesidades tienen los docentes para sentirse bien preparados para enseñar la competencia intercultural, tal y como lo prescribe el renovado plan de estudios de lenguas extranjeras (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020a), en adelante, plan de estudios de LE.

¹ En noruego, *kjerneelementer*. Los elementos centrales son: 1) Comunicación, 2) Competencia intercultural, 3) Metacognición para el aprendizaje de idiomas y plurilingüismo, y 4) Nuevas tecnologías y el aprendizaje de idiomas (Utdanningsdirektoratet, 2020a, pp. 2-3) (Traducción propia).

² “La comunicación es el elemento central más esencial de la asignatura. Aprender una lengua extranjera trata de entender y hacerse entender. Los alumnos van a desarrollar conocimientos y destrezas para poder comunicarse de manera apropiada, tanto oralmente como por escrito. El idioma se practica desde el principio, sin y con el uso variado de medios y herramientas” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, p. 2) (Traducción propia).

Tomando como punto de partida la incorporación de la competencia intercultural como elemento central en el plan de estudios de LE (LK20), se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias de los docentes acerca de la implementación del componente intercultural en el aula de ELE?

Se divide la pregunta de investigación en tres preguntas específicas:

1. ¿Cómo perciben los docentes de ELE el concepto de la *competencia intercultural*?
2. ¿Qué opinan los docentes de ELE de la integración de contenidos interculturales en el aula de ELE?
3. ¿A qué desafíos se enfrentan los docentes al intentar implementar el componente intercultural en el aula de ELE?

Para intentar responder a estas preguntas, se ha optado por una aproximación exploratoria, basándose en una indagación cualitativa con entrevistas individuales. Se ha entrevistado a seis docentes que imparten clases de ELE para principiantes jóvenes de 13 a 15 años. Los entrevistados trabajan en diferentes centros de educación secundaria³ en Noruega, es decir, en el nivel 1, según el plan de estudios de lenguas extranjeras (LK20). En adelante, se utiliza la abreviación “los docentes de ELE” al hacer referencia a los docentes que imparten clases de ELE en la educación secundaria noruega.

1.2 Justificación

Según la Dirección de Educación y Formación de Noruega⁴ (en adelante, Udir), la implementación del renovado currículo nacional corresponde al propietario del centro educativo⁵, el director del centro educativo y su equipo directivo y el equipo docente:

El propietario y el equipo directivo del centro educativo comparten la responsabilidad de asegurar que la escuela tenga la competencia necesaria y de procurar se desarrollen las habilidades y las competencias del profesorado en línea con lo que demanda la renovación educativa (LK20). El propietario de la escuela debe poner a disposición los recursos necesarios y procurar que se cumplan los requisitos necesarios para que el profesorado tenga la posibilidad de iniciarse en el plan curricular e implantarlo de una manera buena. (Utdanningsdirektoratet, 2022) (Traducción propia.)

Asimismo, los investigadores en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras recalcan la importancia de que se les brinde a los docentes el apoyo necesario, facilitando su práctica en el aula y no obstaculizándola (Haug & Mork, 2021; Llovet Vilà, 2018; Ungar,

³ La educación secundaria se refiere a los cursos de 8º a 10º, en noruego denominada *ungdomsskolen*.

⁴ En noruego, *Utdanningsdirektoratet*.

⁵ En este caso, el propietario es el municipio.

2016). Sin embargo, parece que el Ministerio de Educación⁶ y la Udir les han ofrecido a los docentes de lenguas extranjeras pocas instrucciones o guías de apoyo y pocos cursos de actualización para asegurarse de que los nuevos elementos del renovado plan de estudios de LE (LK20) se introduzcan sin mayores problemas. La implementación del renovado plan curricular tiene lugar a nivel local, y, debido a que las metas de competencia, o de aprendizaje⁷, son abiertas y que los docentes tienen libertad de elegir los métodos de enseñanza, las prácticas en las aulas de ELE pueden resultar muy distintos (Llovet Vilà, 2021, pp. 113-115). Según Xavier Llovet Vilà, existen numerosos estudios que muestran que la calidad educativa no mejora simplemente porque se introduce una reforma educativa⁸, y hay una diferencia significativa entre la intención de los creadores de los planes curriculares y la implementación real en el aula (Llovet Vilà, 2018, pp. 3-6).

Otro factor que justifica el presente estudio es el bajo prestigio de las lenguas extranjeras en el sistema educativo, el que se haya realizado poca investigación en el campo de estudio de las concepciones de los docentes (Fernández, 2019, p. 86; Llovet Vilà, 2018, p. 2). En el contexto del ELE en el sistema educativo noruego, pocas investigaciones han sido realizadas hasta ahora, a pesar de que Udir destaca la importancia de la reflexión por parte del docente sobre las implicaciones que conlleva en su propia práctica un cambio curricular (Utdanningsdirektoratet, 2022). Una excepción son los estudios realizados por Llovet Vilà (2018, 2021), en los que se hace hincapié en la escasez de investigaciones en el entorno de la educación primaria y secundaria, subrayando que los alumnos en Noruega estudian español como una tercera lengua, siendo el noruego la primera y el inglés la segunda. Por eso, destaca la necesidad de más investigación en el ámbito de las concepciones de los docentes (Llovet Vilà, 2018, pp. 3-6).

En el contexto escolar danés, Susana Silvia Fernández ha realizado varios estudios sobre las percepciones de los profesores acerca de la competencia intercultural en ELE (entre otros, Fernández, 2015, 2019). En su opinión, es fundamental explorar las concepciones de los docentes acerca de una enseñanza orientada hacia la interculturalidad. Así, se puede obtener mejor entendimiento de cómo son interpretados los planes curriculares, cómo se realizan en el aula y si los docentes se sienten bien preparados para desarrollar la conciencia intercultural en el aula de ELE (Fernández, 2019, p. 86). Fernández concluye su estudio de 2015 (p. 113)

⁶ En noruego, *Kunnskapsdepartementet*.

⁷ En noruego, *kompetansemål*.

⁸ Llovet Vilà enumera estudios de Breen et al., 2001; Karavas-Doukas, 1996; Kırkgöz, 2008; Mangubhai et al., 2004; Orafi and Borg, 2009; Yan, 2012 (Llovet Vilà, 2018, p. 5).

indicando que, aunque los docentes opinan que la dimensión intercultural es importante, hay demasiados desafíos que obstaculizan la implementación de una enseñanza orientada hacia la competencia intercultural (en adelante, CI) en el aula de ELE. Los desafíos que recalcan son “[...] el bajo nivel lingüístico de los alumnos y la consiguiente necesidad del profesor [...] de concentrar gran parte del tiempo disponible en trabajo con los aspectos básicos de la lengua” (Fernández, 2015, p. 133), la carencia de materiales adecuados y exámenes que no evalúan la CI. Estos hallazgos son equiparables con otras investigaciones internacionales (Fernández, 2015, pp. 113-114, 2019, p. 86).

El último factor que justifica el presente estudio es que existen muchas definiciones de la cultura y la interculturalidad. Según Jorge Jiménez-Ramírez (2019), dichas definiciones son a menudo vagas y abarcan muchos aspectos diferentes. A raíz de ello ha surgido una inseguridad y confusión en cuanto a la enseñanza, y existen varias posturas en torno a la enseñanza de cultura e interculturalidad. Por eso, se sostiene que muchos docentes malinterpretan lo que implica la adquisición y desarrollo de la CI. Partiendo de este hecho, Jiménez-Ramírez propone que se realicen más investigación en el ámbito (Jiménez-Ramírez, 2019, pp. 246-248).

La presente tesina de Máster pretende ser una aportación a las investigaciones ya realizadas en el ámbito de las cogniciones de los docentes de ELE acerca de una enseñanza orientada hacia la CI y las experiencias que tienen los docentes al intentar integrar nuevos conceptos y elementos, conforme con el renovado plan de estudios de ELE (LK20). Además, puede contribuir a desvelar las necesidades que tienen los seis docentes participantes de esta indagación para que se sientan bien preparados para integrar la CI en el aula de ELE en la educación secundaria.

1.3 Delimitaciones y clarificaciones

Tomando en cuenta el tiempo disponible y los recursos accesibles para realizar esta tesina de Máster, se limita a indagar las concepciones de los docentes que imparten clases de ELE en la educación secundaria en Noruega. Es decir, que no se han incluido todas las lenguas extranjeras en su conjunto, ni todos los niveles que se ofrecen. La elección del método de investigación cualitativa, con la entrevista semiestructurada individual como instrumento de recolección, se basa en el deseo de brindar a los participantes la oportunidad de profundizar sus respuestas, y así obtener un mejor entendimiento de cómo es su realidad. Se puede argumentar que una muestra de seis participantes es escasa, pero se ha pretendido profundizar

en la materia. Además, debido a las limitaciones arriba mencionadas, sería un reto alcanzar una muestra amplia, ya que un estudio mixto requería más tiempo, y un mero estudio cuantitativo podría resultar más superficial. También cabe notar que la indagación de esta tesina de Máster no incluye entrevistas ni con los propietarios ni con los equipos directivos de los centros educativos secundarios en cuestión.

1.4 Disposición de la tesina

Esta tesina de Máster está estructurada de la siguiente manera: en la segunda parte se presentarán las investigaciones, las teorías y los conceptos que se consideran relevantes para el propósito de este estudio. Serán dilucidados los términos de *cultura* y *competencia intercultural*, antes de que se ilustre el modelo de la competencia comunicativa intercultural elaborado por Michael Byram (1997, 2021). También será dilucidado el concepto *intercultural*, en relación con las percepciones de los docentes de ELE frente a una enseñanza orientada hacia la interculturalidad. A continuación, en la tercera y la cuarta parte, se presentarán respectivamente el método de investigación empleado en el estudio, y los resultados obtenidos. La presentación de los resultados incluye, entre otros, una recopilación de las necesidades que expresan los docentes para lograr implementar de manera exitosa el componente intercultural en el aula de ELE. En la quinta parte, se analizan y se discuten los resultados. Para terminar, se presentará una conclusión, contestando las preguntas de investigación y sintetizando lo que ha pretendido exponer la presente tesina de Máster.

2. Marco teórico

2.1 La cultura

Las definiciones del concepto “cultura” son muchas. Es un concepto complejo que involucra mucho y que abarca varias dimensiones y aspectos (Santamaría Martínez, 2010, p. 13). En esta tesina de Máster, me limito a presentar la definición de la UNESCO que dice así:

La cultura es el conjunto de características distintivas espirituales, materiales, intelectuales y emocionales de una sociedad o grupo social, que abarca todas las formas de estar en esa sociedad; como mínimo, incluyendo arte y literatura, estilos de vida, formas de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias. (UNESCO, 2001, en Deardorff, 2020, p. 4)

2.2 La competencia intercultural

Existen varias definiciones de la competencia intercultural. Dra. Darla K. Deardorff presenta una definición concentrada y consensuada manifestando que las competencias interculturales se tratan de “[...] comunicación y comportamiento que es a la vez efectivo y apropiado al interactuar a través de las diferencias” (Deardorff, 2020, p. 6). A continuación, destaca que muchas definiciones guardan semejanzas entre sí:

Las competencias interculturales se refieren básicamente a la mejora de las capacidades humanas más allá de las diferencias, ya sea dentro de una sociedad (diferencias debidas a edad, género, religión, estatus socioeconómico, afiliación política, etnia, etc.), o a través de las fronteras. (Deardorff, 2020, p. 6)

Según Deardorff (2020), prácticamente todas las definiciones de la CI abarcan aspectos como las diferencias entre personas. Sin embargo, existen otras definiciones que siguen la misma línea, pero que muestran una perspectiva un poco diferente y más abierta en cuanto al aspecto de las diferencias culturales. Sirve de ejemplo la siguiente definición propuesta por Consejo de Europa:

Intercultural competence, for its part, is the ability to experience otherness and cultural diversity, to analyse that experience and to derive benefit from it. Once acquired, intercultural competence makes it easier to understand otherness, establish cognitive and affective links between past and new experiences of otherness, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one’s own cultural group and environment. (Council of Europe, 2016, p. 10)

Esta visión reflectivista de la otredad es un elemento importante de la CI, la cual tiene implicaciones para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos de LE (véanse el apartado más abajo sobre la otredad).

En el campo de estudio de la interculturalidad, Jiménez-Ramírez (2019) distingue entre dos tipos de definiciones: 1) las que se centran en la transformación personal; 2) las que se centran en la eficacia de la comunicación. El primer grupo considera la CI como un proceso

de transformación, poniendo énfasis en el desarrollo de la identidad, mientras que el segundo grupo centra su interés en la capacidad de construir sentido en la comunicación (Jiménez-Ramírez, 2019, p. 245). El concepto de la *competencia comunicativa intercultural* (en adelante, CCI) desarrollado por Michael Byram⁹ (1997, 2021) se puede inscribir en el segundo grupo. Según Byram, la CI se necesita en general para poder comunicarse en contextos específicos, como por ejemplo los contextos profesionales, en donde existen una cultura y una lengua particulares que todo el mundo no conoce. Sin embargo, empleando el término CCI, alega que esta competencia nos permite comunicarnos en contextos cuando al menos uno de los interlocutores no habla en su lengua propia, o cuando los interlocutores se comunican entre sí en una lengua franca (2021, p. 5). En tales casos, la comunicación implica más que el intercambio de información: tanto los conocimientos como las habilidades comunicativas y la conciencia cultural serán imprescindibles. Byram (2021, p. 43) utiliza el término “el hablante intercultural”, implicando que los objetivos principales de la enseñanza de LE son que los alumnos conozcan más perspectivas que la del turista. La CCI tiene su enfoque en las destrezas necesarias para poder interactuar eficaz y satisfactoriamente, además de desarrollar la capacidad de establecer y mantener relaciones entre culturas. Se trata de conocer las actitudes, valores y estructuras sociales que están relacionadas al lenguaje y su uso (Guillén Díaz, 2016, p. 240; Jiménez-Ramírez, 2019, p. 245; 248).

Cabe notar que hay varios investigadores que han desarrollado teorías de la CI¹⁰, y mucha de la teoría gira en torno a la relación entre la cultura y la lengua. Según Claire Kramsch, la cultura y la lengua son inseparables, o sea están interdependientes incluso en situaciones de uso lingüístico (Kramsch citada en Corti, 2019, p. 67). Karen Risager, por su parte, sostiene que, desde una perspectiva psicológica, no se puede distinguir la cultura de la lengua, mientras que, desde una perspectiva sociológica, la lengua y la cultura sí son separables, dado que son las prácticas y los recursos lingüísticos que se puede relacionar con la cultura, y no el sistema lingüístico (Risager citada en Corti, 2019, p. 75).

En el presente trabajo, me basaré principalmente al modelo de Byram (2021, p. 44). En adelante, será utilizado el término “competencia intercultural” debido a que este es el término

⁹ Byram es considerado uno de los pioneros en los estudios sobre el papel de la CI en la enseñanza de LE. En 1997 publicó su modelo de competencia comunicativa intercultural en el libro *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. En la reedición de 2021, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*, ha intentado mejorar el modelo y contestar a la crítica (Byram, 2021).

¹⁰ Son varios teóricos que han criticado el modelo de CCI de Byram, entre ellos Kramsch y Risager (Corti, 2019).

más empleado en el ámbito. Aun así, se trata del aspecto comunicativo del concepto. Las razones por las que he optado por el modelo de Byram son que tanto el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER)¹¹ (Consejo de Europa, 2020) como *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Council of Europe, 2016), se basan en las aportaciones de Byram. Dicho marco y dicha guía funcionan como punto de partida para la elaboración de los planes de estudios de LE en varios países, entre ellos Noruega (Byram, 2021, pp. xvii-xviii; Fernández, 2015, p. 99; Hoff, 2020, pp. 55-56; Llovet Vilà, 2021, p. 111).

Byram divide la CCI en cuatro dimensiones: *savoir comprendre*, *savoir être*, *savoir apprendre/faire* y *savoirs*. El eje central del modelo es una quinta dimensión, *savoir s'engager*, dado que es un elemento decisivo en la enseñanza de la interculturalidad (Byram, 2021, p. 44).

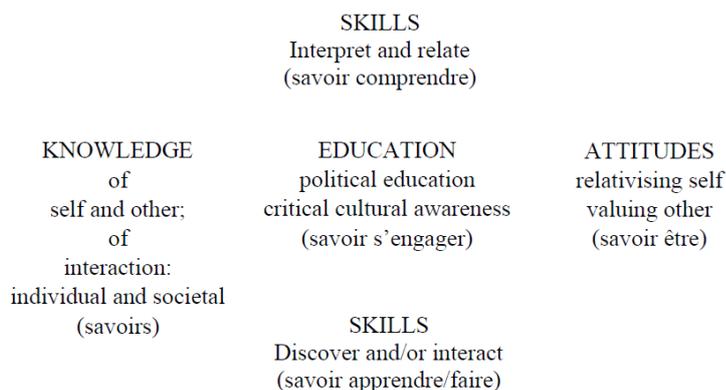


Ilustración 1 Dimensiones de la competencia (comunicativa) intercultural (Byram, 2021, p. 44)

La dimensión denominada *savoir s'engager* se refiere al saber de dedicarse y de tener una conciencia cultural crítica, los cuales implican

- la habilidad de tener un ojo crítico a su propio modo de pensar y su concepción de la vida
- la habilidad de respeto a los valores, las creencias, las opiniones y el concepto de la vida que se enfrenta en los encuentros culturales

La dimensión denominada *savoir être* se refiere a las actitudes interculturales, las cuales implican

- la habilidad de abrir la vista y ser curioso, sin prejuizar
- la habilidad de descentralizarse de su propio punto de vista y ser capaz de distanciarse de lo que se entiende como la norma y así observar su propia cultura desde fuera
- estar dispuesto a poner a un lado su propia opinión, creencia, valor y reglas de conducta, y así tratar de comprender y reconocer los antecedentes del interlocutor

¹¹ La primera versión de MCER se publicó en 2001 (la traducción al español en 2002), basándose mucho en la teoría de Byram (Fernández, 2015, p. 98-99).

La dimensión denominada *savoirs* se refiere al conocimiento sobre qué está involucrado en una interacción intercultural, el cual implica

- saber cómo funcionan las identidades y los grupos sociales, y cómo son partes de la interacción
- saber que el éxito de la comunicación está influido de la idea que tienen los interlocutores del uno al otro

Las dimensiones *savoir comprendre* y *savoir apprendre/faire* se refieren a las destrezas de interpretar y relacionar y las destrezas de descubrir e/o interactuar, las cuales implican

- la habilidad de entender y poder explicar documentos y eventos de la cultura meta y poder relacionarlos con los de su propia cultura
- adquirir conocimientos de una cultura y poder emplear estos, junto con las actitudes interculturales, de una manera conveniente
- la habilidad de establecer relaciones y evitar o reestablecer disfunciones en una interacción

(Byram, 2021, pp. 44-49; 58-59; 62-67).

Por mucho que haya sido criticado su modelo, las contribuciones de Byram en el ámbito de la comunicación intercultural y del aprendizaje y enseñanza de LE son importantes y siguen estando vigentes e influyentes, aunque tienen sus límites. Él sólo no puede ser el responsable en lo que afecta cómo los dirigentes políticos, los autores de los libros de texto y los practicantes durante décadas han (mal)entendido el concepto de la CCI (Hoff, 2020, p.68).

A continuación, es ineludible mencionar el aspecto de la otredad al tratar la interculturalidad. Para poder establecer relaciones entre culturas, poder comunicarse en una segunda lengua o lengua extranjera y realizar interacciones exitosas, el hablante debe tener la mente abierta y ser capaz de enfrentarse con lo desconocido, o sea la otredad, y siempre esforzarse para conocerlo, comprenderlo y reconocerlo. Esto requiere que el hablante también sea consciente de su propia cultura e identidad, además de prestar atención a sus propias reacciones ante las culturas y normas que percibe como diferentes. En otras palabras, se trata de la toma de perspectiva, la habilidad que le permite al uno descentralizarse de las perspectivas, actitudes, concepciones de la vida, etc. que se perciben como “lo normal” en su propia cultura (véanse por ejemplo Byram, 2021, p. 5; 28; 52; 63; Fernández, 2019, p. 96; Jiménez-Ramírez, 2019, p. 245). Un paso significativo para entender las reacciones que se experimenta al afrontarse con la otredad es entender la importancia que desempeña su propia socialización. Por consiguiente, una meta en la enseñanza de las LE es despertar el interés en el alumno para identificar los rasgos típicos en su propia cultura y los de la cultura meta¹², y

¹² Dicho esto, hay que subrayar que no existe una cultura con plena homogeneidad, así que cuando se habla de “su propia cultura”, sería su propia concepción de la cultura en la que se pertenece (Corti, 2019, p. 23).

un deseo de interactuar con el otro sin miedo (Byram, 2021, pp. 62-64). Estas ideas sobre la otredad se ven reflejadas en las metas de aprendizaje del renovado plan de estudios de LE (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020a, pp. 2-3).

2.3 La implementación de la competencia intercultural en el aula de LE

Por lo que atañe a la educación escolar, el objetivo intercultural ha sido sometido a cambios. Hoy en día, el objetivo será formarles a los alumnos para que sean seres interculturales, y así brindarles una formación intercultural a lo largo de la vida, en contraste con las ideas precedentes, con el objetivo de dejar a los alumnos familiarizarse con la cultura extranjera (Sercu, 2010, p. 21). Por eso, la posibilidad y responsabilidad de trabajar el elemento intercultural, no solo forma parte de la asignatura de LE, sino todas las asignaturas deben tratar la conciencia cultural crítica (Byram, 2021, p. 5; Council of Europe, 2016, p. 23; 67). El plan curricular de Noruega confirma este hecho en su parte principal, donde enfatiza la importancia de la comunicación y convivencia multicultural en un país, tanto como en el mundo, cada vez más global. Además, el LK20 tiene como uno de tres temas transversales la democracia y ciudadanía (*demokrati og medborgerskap*), que pide de las asignaturas que brinden a los alumnos practicar la habilidad de reflexión crítica, participar en discusiones, y superar y respetar las divergencias de opiniones (Utdanningsdirektoratet, 2020b, pp. 5; 13-14). Sin embargo, el término CI solo está mencionado en el plan de estudios de LE (LK20), y, según los teóricos, el enfoque intercultural juega un papel especialmente significativo en esta asignatura. Al enfrentarse con situaciones de interacción entre culturas, el hablante tiene que activar una cantidad significativa de destrezas para poder comunicarse adecuadamente y realizar una interacción exitosa, como sus conocimientos lingüísticos, sociales y culturales (Byram, 2021, p. 6; Corti, 2019, pp. 20-22). Conforme a la teoría de Byram, la CI está destacada en el plan de estudios de LE (LK20), siendo un elemento central, junto con las competencias comunicativas, lingüísticas y también tecnológicas. Aunque las competencias interculturales, comunicativas y lingüísticas son objetivos diferentes, funcionan como elementos de dependencia recíproca (Byram, 2021, p. 28; 119).

2.4 La evaluación de la competencia intercultural

El nuevo plan de estudios de LE (LK20) expresa con toda claridad que la competencia comunicativa y la CI serán objetos de la evaluación sumativa y formativa¹³

¹³ La evaluación formativa se efectúa durante el proceso de aprendizaje, mientras que la finalidad de la evaluación sumativa es la asignación de calificaciones y la certificación de la adquisición de determinados niveles. En este caso el nivel 1, según el plan de estudios de lenguas extranjeras (LK20).

(Utdanningsdirektoratet, 2020a). En general, la evaluación está considerada como un elemento importante de la educación y el aprendizaje, dado que revela algo sobre el progreso del alumno y los siguientes pasos en el aprendizaje. La meta sería que se tratan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de manera holística, que estos operan en una simbiosis. Igualmente, lo idóneo sería que la CI sea tratada holísticamente en la evaluación, mostrando una totalidad de las cualidades y destrezas que posee el alumno. Si no se ven y evalúan las dimensiones de la CI en un conjunto, se corre el riesgo de reducir el conocimiento de las culturas a estereotipos y generalizaciones, alejándose del enfoque comunicativa e interactiva ya que no se va a evaluar esta competencia (Byram, 2021, pp. 126-140; 155; Sercu, 2010, pp. 18-19).

Sin embargo, las investigaciones en el ámbito revelan que la evaluación de la CI no es nada fácil y todavía no existe un recurso o medio que logre realizar una evaluación holística tal como quieren los teóricos. Por eso, la implantación de la evaluación de la CI en los planes curriculares ha sido criticada, y varios investigadores ponen en cuestión si realmente es una necesidad apremiante evaluar la CI de los alumnos (Borghetti, 2017; Hoff, 2020, pp. 66-67; Sercu, 2010, pp. 19; 27-28). Según Borghetti (2017, p. 13), “[...] assessment is used as a powerful device to make changes in the educational systems without consulting teachers, students, and experts in the field”. En la misma línea, Ungar (2016) acentúa que el problema de las reformas educativas es el afán de poder, destacando que esta mentalidad es la receta de fracaso en la implementación de nuevas reformas. Expresa que los docentes se sentirían profesionalmente marginalizados e impotentes y que la implementación de la reforma sería superficial. Además, Borghetti (2017), subraya que no hay suficiente énfasis en este tema en la formación de profesores y que muchos de los profesores no se sienten cualificados de realizar la tarea de evaluar la CI.

Otra cuestión versa sobre la ética, acentuando que la CI trata de las actitudes y los rasgos de personalidad del alumno (Borghetti, 2017; Dypedahl, 2020, p. 221; Hoff, 2020, p. 67; Sercu, 2010, p. 28). Borghetti (2017) recela que evaluemos el aprendizaje superficial, y que éste tendrá más prestigio que el aprendizaje profundo. Igualmente, Hoff (2020) argumenta a favor de dejar a los docentes crear oportunidades para un aprendizaje intercultural en vez de tener el foco en juzgar el resultado del proceso, puesto que tal enfoque puede reducir el aprendizaje intercultural al mero hecho de producir actitudes y conductas consideradas correctas (Hoff, 2020, pp. 67-68). Además, se puede poner en cuestión si realmente se puede evaluar objetivamente la conciencia cultural de una persona, o si por todo es posible ser

objetivo cuando se trata de algo tan sesgado como la cultura. En relación con esto, otra cuestión es cómo evaluar el desarrollo de una LE y una CI simultáneamente. En los niveles bajos, la carencia de destrezas lingüísticas incapacitará a un alumno demostrar su CI, a pesar de que posee un nivel alto de esta competencia (Sercu, 2010, p. 19; 27).

2.5 La implementación del plan curricular en el aula de LE

Respecto a la incorporación de reformas educativas, Ungar (2016) y Haug y Mork (2021) han investigado la incorporación de reformas educativas en general, mientras que Llovet Vilà ha limitado su enfoque a la asignatura de ELE. Aun así, los resultados de sus investigaciones revelan una consonancia. Subrayan que las cogniciones y el papel de los docentes juegan un rol esencial en cuanto a la implementación y el éxito de reformas educativas, y acentúan la necesidad de reciclar la formación profesional de los docentes y apoyarles a desarrollar su práctica conforme a la intención de la reforma educativa vigente. Además, recalcan la importancia de que los planes curriculares les provean a los docentes con el apoyo necesario. Sin embargo, en 2018, doce años después de la incorporación del plan curricular previo de Noruega, *Kunnskapsløftet (LK06)*, Llovet Vilà (2018, p. 21) anunció que los docentes de ELE en Noruega todavía no tenían las herramientas necesarias para poder realizar el cambio y mejoramiento que tuvo como objetivo el LK06. Aun así, un plan curricular renovado está vigente en Noruega desde hace 2020, y las investigaciones muestran que muchos docentes todavía sienten una inseguridad en cuanto a cómo enseñar y cuales métodos utilizar. Según Llovet Vilà (2021, pp. 113-115), una razón por esa inseguridad es que el plan curricular de Noruega ha seguido la tendencia global, siendo sometido a una reducción de contenido al presentar un diseño hacia atrás. Es decir que el plan está compuesto de metas de competencia que indican adónde van a llegar los alumnos después de los tres años de instrucción, sin decir nada sobre cómo llegar o qué contenidos enseñar. En consecuencia, muchos docentes novatos expresan inseguridades sobre cómo convertir la teoría a la práctica, y los docentes más experimentados se aprovechan de la libertad que ofrece el plan y siguen como siempre sin cambiar su práctica. Llovet Vilà alerta que existe una diferencia significativa entre la intención de los creadores de los planes curriculares y la implementación real en el aula, indicando que la calidad educativa no necesariamente sería objeto de mejoramiento solo porque se introduce una reforma educativa (Llovet Vilà, 2018, p. 20).

En cuanto a la reforma educativa de LE, hay dos corrientes. Uno de ellos, que ahora está poco vigente, considera la lengua como sistema, mientras el corriente actual considera la lengua como comunicación. Es decir que ha sido un cambio de paradigma, de una enseñanza

orientada hacia el producto a una enseñanza orientada hacia el proceso. Con el paradigma actual, se entiende la lengua en fuerte relación con la competencia comunicativa (Llovet Vilà, 2021, p. 119). Llovet Vilà expresa que el éxito del nuevo plan de estudios de LE en el plan curricular de Noruega depende del aspecto comunicativo, y si esta vez se logrará poner mucho más énfasis en la comunicación. Un aspecto que hasta aquí no está muy aparente según las investigaciones realizadas en el aula de LE en Noruega (Llovet Vilà, 2021, pp. 110-111).

2.6 Percepciones frente a la integración de la cultura y la competencia intercultural en el aula de LE

Varios investigadores han explorado las actitudes y concepciones de los docentes ante de la integración de la cultura y la CI en el aula de LE (Abdulrahman, Rusnarty Usu y Tanipu, 2016; Fernández, 2015; Jiménez-Ramírez, 2019; Saint-Léger & McGregor, 2015; Santamaría Martínez, 2010). Como destaca Fernández (2019, p. 86), y tal que afirma la investigación de Jiménez-Ramírez (2019, p. 248), investigaciones internacionales revelan que muchos de los docentes de LE se sienten inseguros cuando se les piden explicar el concepto de la CI. Parece que los conceptos resultan ser demasiados complejos para concebir lo que implican, y así desconfían en la importancia que llevan al aula de LE las competencias culturales. Por lo tanto, evitan el tema o se resignan a limitar la CI al mero contacto con otra cultura. Por eso, sería necesario aclarar lo que se entiende por *cultura* al principio de un curso (Fernández, 2015, p. 96; Jiménez-Ramírez, 2019, p. 248; Saint-Léger & McGregor, 2015).

A continuación, tanto los docentes que sí entienden lo que implica el concepto de la CI como los que están inseguros explican que hay muchos desafíos respecto a la implementación de una enseñanza orientada hacia la interculturalidad. Los docentes están fuertemente influidos por su propia experiencia como alumnos, algo que afecta de manera significativa cómo practican su docencia. Por eso, varios de los investigadores destacan que sería necesaria ayudar a los docentes desarrollar sus conocimientos y concepciones ante la interculturalidad y que reflejen sobre su propia práctica en el aula para aumentar la adquisición de los alumnos (Fernández, 2019, pp. 86-87; Haug & Mork, 2021; Llovet Vilà, 2021, pp. 109-110; 115). Se presume que las creencias que tienen los docentes sobre aprendizaje y enseñanza de LE pesan más al crear planes didácticos que lo que hacen los factores exteriores, como los planes curriculares y los temas que presentan los libros de texto (Fernández, 2015, pp. 100-101). Previa investigación revelan la tendencia de separar la enseñanza de la lingüística y los aspectos interculturales, cuya presentación suele hacerse en la lengua materna y a menudo como mera presentación informativa de los países de la lengua meta. Según los

investigadores, al no identificar la cultura con aspectos lingüísticos, los docentes muestran una incompreensión significativa sobre un aspecto esencial para alcanzar una CI. A este respecto, los estudios manifiestan que varios de los docentes carecen de tanto la experimentación y conocimiento intercultural como el adiestramiento y práctica intercultural en su propia formación. Carencias significativas que complican y obstaculizan la atención al elemento intercultural al impartir clases de LE (Abdulrahman et al., 2016; Fernández, 2019, pp. 86-87; 91; Jiménez-Ramírez, 2019, p. 248; Saint-Léger y McGregor, 2015). En el contexto de ELE, Fernández resalta el hecho evidente; no se puede hablar de una cultura hispana, sino de las culturas hispanas, con una variedad cultural considerable. Por eso, hay que deshacerse del miedo de equivocarse, y afanarse por explorar este mundo extenso, además de reflexionar sobre las dimensiones integradas en el trabajo con la interculturalidad en el aula de ELE (Fernández, 2019, pp. 87-88).

Además de la carencia de competencia y capacitación del docente para poner atención al aspecto intercultural en el aula de LE, los docentes expresan otros desafíos, como el apremio de tiempo, los escasos recursos lingüísticos que disponen los alumnos, la carencia de valoración de aspectos interculturales en los exámenes y los materiales y recursos insuficientes (Abdulrahman et al., 2016; Fernández, 2015, 2019; Jiménez-Ramírez, 2019, p. 248). Varios estudios afirman que los docentes no están contentos con los libros de texto y los recursos fácilmente disponibles respecto a la incorporación de la CI, indicando que los materiales no explican bien lo que implica el concepto ni lo ponen en contexto inteligible. Además, un enfoque común suele ser las diferencias y lo exótico, sin tomar en cuenta que igual de importante en el desarrollo del conocimiento cultural son las semejanzas (Abdulrahman et al., 2016; Eide, 2014, p. 74; Fernández, 2019; Jiménez-Ramírez, 2019, p. 248). Otra restricción que resaltan los docentes es el tiempo limitado que tienen a su disposición para la preparación de clases y la realización en el aula (Abdulrahman et al., 2016; Fernández, 2015, 2019; Haug & Mork, 2021). En consecuencia, muchos docentes expresan que llevan un tiempo considerable elaborando su propio material (Fernández, 2019, p. 94). Además, por lo que concierne el tiempo limitado en la clase, una concepción corriente es que el nivel lingüístico de los alumnos requiere el trabajo con los aspectos básicos de la lengua algo que dificulta la enseñanza de la CI. A los docentes les parece un reto desarrollar la CI de manera implícita en armonía con los demás elementos de la enseñanza de la lengua meta (Fernández, 2015, p. 96; 100; 108; 113).

3. Metodología

En el ámbito de investigación, hay dos métodos principales que se utiliza para aproximarse a la realidad, a saber, el método cuantitativo y el método cualitativo. Al iniciar el presente estudio, estaba considerando realizar una investigación mixta, combinando el uso de la técnica de un cuestionario online (análisis de los datos recopilados con métodos estadísticos) con entrevistas cualitativas individuales (recopilación de las perspectivas de los participantes). Una investigación mixta saca provecho de las fortalezas que tiene cada método y puede resultar en un estudio más complementario (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Luci, 2014, p. 537; Postholm & Jacobsen, 2018, p. 110). Al final, debido a las limitaciones de tiempo y recursos de que se dispone al realizar este tipo de tesina de Máster, opté por el enfoque cualitativo, no mixto. Con base en el planteamiento del problema de investigación, se consideró que la entrevista semiestructurada era la más adecuada. La entrevista semiestructurada funciona a base de una combinación de preguntas cerradas y abiertas. Esto favorece un contacto personal con los participantes y un acceso directo a su realidad.

En relación con la implementación del componente intercultural en el nuevo plan de estudios de LE (LK20), me proponía indagar las concepciones de los docentes referente a esta noción y cuáles son sus experiencias al intentar de implementar el componente intercultural en el aula de ELE. Es decir, el objetivo de la investigación era explorativo-descriptivo. Se formuló la siguiente pregunta principal de investigación:

¿Cuáles son las experiencias de los docentes acerca de la implementación del componente intercultural en el aula de ELE?

A continuación, la pregunta principal de investigación se dividió en tres:

1. ¿Cómo perciben los docentes de ELE el concepto de la *competencia intercultural*?
2. ¿Qué opinan los docentes de ELE de la integración de contenidos interculturales en el aula de ELE?
3. ¿A qué desafíos se enfrentan los docentes al intentar implementar el componente intercultural en el aula de ELE?

Estas preguntas me permiten enfocar en el tema de la interculturalidad con el fin de averiguar mejor si los docentes están familiarizados con el enfoque intercultural, cuáles son las creencias y las ideas de los docentes acerca del componente intercultural en el aula de ELE, y

cuáles son las reflexiones de los docentes sobre su propia práctica de la enseñanza intercultural. Es decir, desentrañaré cuáles son los principales retos que tienen que enfrentar y cuáles son las necesidades, y, de esta manera, descubrir si se sienten preparados para trabajar la interculturalidad en la clase de ELE brindándoles a los alumnos un aprendizaje de calidad conforme con el renovado plan de estudios de LE (LK20).

En este capítulo, aclararé el proceso de la investigación. Se dilucidará la elección del método, y la razón, y las razones por las que opté por la entrevista semiestructurada cualitativa como instrumento de recolección de los datos. Después, se presentará cómo se analizó el material recopilado, se evaluarán las técnicas de investigación empleados y se dilucidarán los aspectos éticos de la investigación.

3.1 Las etapas del proceso de la investigación

3.1.1 La entrevista en investigación cualitativa

Las concepciones de los docentes de ELE sobre su propia práctica docente es un tema y enfoque que han sido poco explorados antes, especialmente en el ámbito de la educación secundaria, donde los alumnos son principiantes en la lengua española (Fernández, 2019, p 86; Llovet Vilà, 2018, pp. 2-3). Según Hernández Sampieri et al. (2014, p. 358), la entrevista en la investigación cualitativa es especialmente idónea si se busca investigar las concepciones de los participantes y el significado de sus experiencias en el ambiente donde ocurre el fenómeno estudiado. Además, el entrevistador puede aclarar y profundizar en las perspectivas de los entrevistados. La entrevista brinda la oportunidad de averiguar la concepción que tiene cada participante de sí mismo y por qué actúa como actúa (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 364; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 132). De acuerdo con esto, he optado por una investigación cualitativa, utilizando como instrumento de recolección la entrevista individual. Dado que en muchos centros de educación secundaria hay un solo profesor de ELE, no un equipo de profesores, no opté por entrevistas en grupo. Además, quería brindar a los participantes la oportunidad de profundizar en sus respuestas, y así obtener un mejor entendimiento de cómo es su realidad. En una entrevista, los participantes pueden explicar con sus propias palabras cómo trabajan en el aula, expresar su propia concepción del componente intercultural y su implementación explícita en el plan de estudios de LE (LK20), y, sobre todo, si se sienten bien preparados para promover la interculturalidad en las clases de ELE.

3.1.2 El guión de entrevista

La finalidad de la entrevista es entender la perspectiva de los participantes. Hay varios tipos de entrevistas, como por ejemplo la estructurada, la semiestructurada y la abierta. En el presente estudio, he optado por la entrevista semiestructurada ya que mi objetivo era entablar una conversación bastante libre con los participantes. Las preguntas que se realizan en una entrevista semiestructurada permiten seguir un esquema común al mismo tiempo que se va creando un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado con una variación de preguntas cerradas y abiertas, y se tiene la libertad de cambiar el orden en que se tratan. De esta manera, el investigador tiene la oportunidad de escuchar atentamente lo que dice el entrevistado y hacer preguntas de seguimiento. Además, puede observar si el entrevistado saca a colación algún tema o problema que él mismo no había considerado de antemano, e incluirlo en los resultados de la entrevista (Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 403-405; Postholm & Jacobsen, 2018, p. 121).

El guión de entrevista (véanse el [anexo 1](#)) fue escrito en noruego, puesto que las entrevistas se realizaron en noruego. Las diez preguntas del guión se construyeron para conseguir las respuestas necesarias para responder al planteamiento principal. Identifiqué los asuntos que consideré relevantes para dilucidar el tema y formulé las preguntas de acuerdo con eso. Se dividieron las preguntas en cuatro partes principales. La primera parte contenía cuatro preguntas sobre la formación y la trayectoria docente. En la segunda parte, se formuló una pregunta sobre la concepción de los participantes referente al concepto CI. En la tercera parte, conteniendo cuatro preguntas, se abordaron temas como la implementación de una enseñanza orientada hacia la interculturalidad y la relevancia del enfoque intercultural en el aula. El objetivo con estas preguntas era desvelar cómo los participantes llevan a la práctica el desarrollo de la CI de los alumnos, cuáles son los beneficios y las desventajas de una enseñanza intercultural, qué aspectos del componente intercultural consideraban importantes en la enseñanza de ELE en la educación secundaria noruega y si estas consideraciones estaban en concordancia con las exigencias curriculares. Al final, en la cuarta parte, se abordó el tema de las necesidades y la capacitación docente para realizar una enseñanza intercultural que está acorde con lo que pide el plan de estudios de LE (LK20).

El presente estudio tenía como fin encontrar respuestas a un planteamiento principal, y en tales casos, Postholm y Jacobsen (2018, p. 125) recomiendan seguir el modelo denominado “árbol y rama”. El tronco de árbol representa el planteamiento principal, y las ramas representan las preguntas en el guión de entrevista que en su conjunto nos conducirán a una

respuesta al planteamiento. Formulé las preguntas del guión de entrevista para animar a los participantes a compartir sus propias experiencias y pensamientos y dar descripciones concretas y explicativas. Esto está conforme con lo que Postholm y Jacobsen (2018, pp. 122-125) resaltan como necesario para poder contestar al planteamiento y brindar profundidad, matices y detalles a la entrevista.

3.1.3 El reclutamiento de entrevistados

Según Kvale y Brinkmann (2009, p. 129), el número de participantes en una entrevista cualitativa es 15 +/- 10, dependiendo del tiempo y los recursos disponibles. No necesariamente sería provechoso tener una muestra grande, ya que con pocos participantes el investigador dispone de más tiempo para la preparación y el análisis, y puede profundizarse más en cada participante y sus concepciones. Además, después de un cierto número de entrevistas, se llegará a un punto de saturación donde las entrevistas no aportarán más información (Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 384-385; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 129).

En el reclutamiento de los entrevistados, opté por una muestra de participantes voluntaria, y homogénea en lo relativo a profesión y campo (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 386; 388). Puse como requisito que los participantes trabajaran como docente de ELE en un centro de educación secundaria. Procuré tener una muestra variada en cuanto a la geografía (reclutar a docentes que se encontraban en diferentes partes de Noruega) y su trayectoria profesional (reclutar a docentes con mucha y poca experiencia). A mi modo de ver, hacer un esfuerzo para obtener una muestra variada es importante para conseguir una comprensión más profunda, ya que la variación aumenta la posibilidad de discrepancias en las descripciones y concepciones de los participantes. Esto brindaría profundidad a la investigación además de fiabilidad y transferencia (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 458).

Primero me dirigí por correo electrónico a la dirección y la administración de centros escolares en diferentes partes de Noruega, pero nadie me contestó. Por eso decidí emplear la estrategia de la “bola de nieve”, o sea muestra en cadena, para encontrar más participantes (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 388). Así saqué provecho de mi propia red de contactos: les pregunté a mi marido, mis amigos y compañeros de trabajo si me podían recomendar nombres de docentes de ELE en la educación secundaria en distintas partes de Noruega. Me dirigía a un total de 16 docentes. Entre ellos, seis aceptaron participar en la entrevista. Estos constituían una selección de participantes con antecedentes distintos respecto a formación, años de experiencia docente, sexo y nacionalidad. De los seis participantes, cinco son mujeres

y uno es hombre. Uno de ellos es hispanohablante nativo. En lo referente a la variación geográfica, uno trabaja en el centro de Noruega, uno en la parte oeste, uno en la capital, Oslo, y tres en la parte este del país.

3.1.4 La realización de las entrevistas

Conforme con las recomendaciones de Postholm y Jacobsen (2018, p. 132) y Hernández Sampieri et al. (2014, p. 403), el investigador debe preparar un guión previo y realizar entrevistas piloto antes de redactar el guión de las entrevistas principales. Esto le permite hacer ajustes para mejorar el guión. En un principio, había planeado realizar dos entrevistas piloto, y preparé un guión previo. Sin embargo, después de realizar la primera entrevista piloto, experimenté que el guión era adecuado, y que lograba la información deseada. Por eso, no se hicieron cambios en el guión, y se decidió incluir los resultados de la primera entrevista en la muestra principal.

Antes de realizar las entrevistas, tanto la primera de piloto como las principales, se les mandó a los participantes un correo electrónico con información sobre los objetivos, el tema principal y los subtemas de la investigación (véanse el [anexo 2](#)). Los docentes participantes tuvieron que firmar un formulario de consentimiento antes de la realización de las entrevistas. Al firmarlo, consentían que se grabara la entrevista con audio. También se les informó sobre las medidas que se tomaban para asegurar el anonimato durante todo el proceso de investigación y que los datos recolectados serían eliminados al concluir el estudio. También se les facilitó información sobre la aprobación del estudio por parte de Norsk senter for forskningsdata (NSD)¹⁴ [Norwegian Centre for Research Data] (véanse el [anexo 3](#)) y el derecho de retirar su consentimiento en cualquier momento durante la investigación. Todos los participantes firmaron la formulación de consentimiento.

Para que los participantes se sintieran cómodos durante la entrevista, ellos mismos eligieron el lugar, tal como recomiendan Postholm y Jacobsen (2018, p. 132). Sólo se establecieron dos criterios: 1) que fuera un lugar tranquilo (requisito para que la grabación de audio fuera exitosa); y 2) que no fuera un lugar público. Los participantes eligieron su propio lugar de trabajo. Debido a la distancia geográfica, la entrevista del participante de la parte oeste del país se realizó en un entorno virtual, por Zoom.

¹⁴ *Norsk senter for forskningsdata* es una entidad que forma parte de Kunnskapssektorens tjenesteleverandør: <https://www.nsd.no/personverntjenester/meldingsarkivet-for-ledelse-og-administrasjon/>

Al inicio de cada entrevista, se informó al participante sobre el curso de la entrevista, que podían expresar sus pensamientos y opiniones libremente y que en este tipo de entrevistas no existen respuestas correctas, o incorrectas. Se avisó que las preguntas “no estoy seguro/a” o “no lo sé” tienen la misma validez que otras respuestas.

Fue previsto que las entrevistas durarían aproximadamente 45 minutos. Postholm y Jacobsen (2018, p. 132) destacan que las entrevistas no deben exceder la duración prevista. Solo una de las entrevistas duró por 45 minutos. La entrevista más breve duró 24 minutos. En promedio, las entrevistas tuvieron una duración de 34 minutos.

3.2 Análisis e interpretación de los datos

3.2.1 Las transcripciones

Para poder prestar más atención al entrevistado, mantener un buen diálogo y hacer preguntas de seguimiento y aclaración, se hizo grabación de audio durante las entrevistas. Además, con la grabación, se redujo el riesgo de que se olvidaran temas y detalles importantes que iban surgiendo en el curso de la entrevista. La transcripción de audio es eficaz y fiable, justo como advierten Hernández Sampieri et al. (2014, p. 466), Kvale & Brinkmann (2009, p. 188) y Postholm y Jacobsen (2018, pp. 132-133).

La transcripción de cada entrevista se hizo dentro de dos días después de su realización. Se decidió transcribir todo el material recolectado, puesto que en ese momento no sabía qué elementos serían los más relevantes para el análisis. Según Kvale y Brinkmann (2009, pp. 190-195) es importante tener en cuenta que, de cualquier forma, la transcripción es una interpretación en el momento en que transcriben los enunciados. Para el propósito de este estudio, se transcribieron los enunciados de los participantes, sin marcar la entonación y el énfasis. Como en cualquier conversación espontánea hay interrupciones, pausas para pensar, cambio de tópicos, etc. Solo se transcribieron las frases incompletas que parecían relevantes, asimismo, solo se marcaron las pausas que parecían importantes. No se transcribieron los signos no verbales, como por ejemplo sonidos de vacilación o carraspeos.

Después, se les mandaron las transcripciones a los participantes para que pudieran revisarlas y hacer modificaciones si había algún error o malentendido (Postholm & Jacobsen, 2018, pp. 230-231). Todas las respuestas que fueron positivas. De los cinco que contestaron, tres escribieron algunas líneas sobre cómo les había afectada la participación en la entrevista.

3.2.2 El proceso del análisis

Como soy docente e imparto clases de ELE para principiantes en un centro de educación secundaria, es inevitable no tener ciertas expectativas y conjeturas sobre el contenido de la materia que se había recogido. En tales casos, cuando se llevan a cabo estudios en un ámbito que el propio investigador conoce bien, Postholm y Jacobsen (2018, p. 109) recomiendan una aproximación analítica, donde se aclara cuáles son las expectativas de antemano. Como investigadora tenía que ser consciente de que mis propias concepciones acerca del componente intercultural en el aula de ELE y mi propia experiencia docente podían influir en el análisis y la interpretación de los datos.

En la categorización y el análisis de los datos se tomó como punto de partida las preguntas de investigación. Primero se hizo una tabla resumiendo los antecedentes de los participantes en tres categorías: 1) formación; 2) años de experiencia como docente de ELE; y 3) número de créditos de español (véanse la tabla 2 en el [apartado 4.1](#)). Segundo, se trató de tematizar las respuestas marcando frases clave en diferentes colores. De esta manera se resultó más fácil sistematizar y categorizar los datos. Se marcaron frases claves tratando temas como “su propia percepción sobre el concepto de CI”, “materiales didácticos”, “la importancia de la CI en la enseñanza de ELE”, “ejemplos de actividades orientadas hacia la interculturalidad”, “su propias experiencias y vivencias interculturales”, “los desafíos que se enfrentan al implementar el componente intercultural” y “conciencia sobre su propia práctica y la implementación del renovado plan de estudios de LE”. Después se agruparon las frases clave en tres categorías principales con sus subcategorías correspondientes:

Tabla 1 El análisis de los datos: las categorías principales y las subcategorías correspondientes

	1. El concepto de la CI	2. La integración de contenidos interculturales en el aula de ELE	3. Desafíos en relación con la implementación práctica de la CI en el aula de ELE
Subcategoría 1	Percepciones del docente sobre el concepto de la CI	Materiales didácticos	Número limitado de horas lectivas y escaso tiempo para la planificación de clases
Subcategoría 2	Reflexiones del docente sobre su propia CI	Temas y actividades para el fomento de competencias interculturales en el aula de ELE	Nivel de competencias docentes interculturales
Subcategoría 3		Reflexiones sobre la CI como elemento central en el plan de estudios de LE (LK20)	Carencia de materiales didácticos orientados a facilitar el aprendizaje intercultural
Subcategoría 4			El nivel lingüístico de alumnos jóvenes y principiantes de ELE
Sub-categoría 5			Otros desafíos

Además, las necesidades que expresaron los participantes, tanto de manera explícita como implícita, para que se sientan bien preparados para implementar el componente intercultural en el aula de ELE fueron extraídas de lo que contaban durante la entrevista. Se destacaron nueve necesidades, o sea categorías, que fueron representadas por al menos 4 de los participantes. Estas se presentan en el capítulo de los resultados (véanse la tabla 4 en el [apartado 4.5](#)).

3.3 Posibles limitaciones

Toda investigación tiene sus limitaciones. El presente estudio es cualitativo y sólo tiene una muestra de seis participantes. Es decir, es una muestra muy limitada. Por consiguiente, no se puede sacar conclusiones de validez general. Asimismo, este estudio no refleja las competencias interculturales de todos los docentes de ELE en la educación secundaria en Noruega. Sin embargo, la dispersión geográfica de la muestra puede acrecentar la validez y se puede explorar si hay rasgos similares en lo que relatan los participantes.

A despecho del intento de ser objetiva, hay un riesgo de que la mera presencia de la investigadora puede afectarles a los participantes. El hecho de que la investigadora también sea docente de ELE y conoce el ámbito de investigación, puede influir a los participantes de nivel afectivo. Existe un riesgo de que temen “expresarse mal” o aparecer incompetentes, sabiendo que el tema principal de la investigación es el papel de la CI en la enseñanza ELE y las necesidades de los docentes, los participantes.

Además, como los participantes recibieron información sobre los tópicos de la entrevista aproximadamente dos semanas antes de la entrevista, tenían la posibilidad de prepararse y reflexionar sobre los temas de antemano, aunque se les pidió que no lo hicieran. De hecho, dos de los participantes contaron que sí habían discutido el tema de la CI y su significado con algunos colegas antes de la entrevista. Esto les pudiera haber brindado con nuevas reflexiones sobre la CI, afectando lo que relataron en la entrevista. No obstante, al discutir el tema con sus colegas, hay que esperar que ahora sean más conscientes del concepto, tomándolo más en cuenta al impartir clases de ELE.

3.4 Evaluación del método

Como se ha mostrado en el trascurso del capítulo, se ha aspirado por asegurar la fiabilidad del estudio en todos los pasos de la indagación y del análisis. Conforme con las recomendaciones de Hernández Sampieri et al. (2014, pp. 454-458), se ha proporcionado detalles específicos sobre la perspectiva teórica de la investigadora y el diseño utilizado, se ha afanado por

explicar con claridad los criterios de selección de los participantes y las herramientas para recolectar datos, se ha especificado el contexto de la recolección de datos, se ha probado que la recolección fue llevada a cabo con cuidado y coherencia¹⁵ y se ha ofrecido descripciones del papel que desempeñó la investigadora y el desarrollo de las categorías.

Además, se esforzó por ser tan objetiva posible durante las entrevistas para minimizar la influencia de concepciones y vistas sesgadas por parte de la investigadora. Igualmente, se aseguró de que cada uno tuviera la posibilidad de constatar la precisión de la transcripción antes de que se llevara a cabo el análisis de datos y se ha procurado evitar que las creencias y opiniones por parte de la investigadora afecten la claridad de las interpretaciones, considerando importantes todos los datos. Cabe notar que los datos no han sido revisados por más investigadores, algo que puede ser una posible limitación en cuanto a la fiabilidad.

Por lo que concierne la transferencia, se ha afanado por realizar una descripción lo más detallada posible del ámbito y del tema indagado, de manera tal que quien esté interesado en replicar la indagación, pueda considerar si realmente la transferencia es plausible.

¹⁵ Implicando que todos los participantes se les preguntó lo que era necesario, siempre vinculado a las preguntas de investigación.

4. Presentación de los resultados

Tomando como punto de partida las preguntas de la investigación planteadas y el guión de entrevistas, los resultados de las entrevistas se dividieron en cinco categorías principales con sus respectivas subcategorías: 1) Los participantes; 2) El concepto de la CI; 3) La integración de contenidos interculturales en el aula de ELE; 4) Desafíos en relación con la implementación práctica de la CI en el aula de ELE; y 5) Las necesidades de los docentes.

4.1 Los participantes

Los participantes del presente estudio tenían antecedentes diferentes, en cuanto a formación, número de créditos en español y años de experiencia, como muestra la tabla 2. Nadie de los participantes imparte otra lengua extranjera.

Tabla 2 Los antecedentes académicos y años de experiencia como docente de ELE

Participantes	Formación	Créditos ECTS en ELE	Años de experiencia como docente de ELE
Docente 1	PPU	100	14
Docente 2	PPU	60	5
Docente 3	PPU	30	13
Docente 4	Formación de profesorado para la educación primaria y secundaria Maestría	60 (sin una parte didáctica)	5
Docente 5	PPU	60	3,5
Docente 6	Formación de profesorado para la educación primaria y secundaria	90 (sin una parte didáctica)	16

Sus antecedentes académicos relativo a la lengua española varían de tener 30 a 100 créditos ECTS¹⁶ y tres de los participantes tiene el español como parte de sus estudios de la Formación Práctica Pedagógica (PPU). Para dos de los participantes, sus estudios de español no incluyeron la parte didáctica de ELE. Nadie de los participantes tiene una maestría de ELE. Su experiencia como docente de ELE varía de 3,5 a 16 años.

4.2 El concepto de la competencia intercultural

4.2.1 Percepciones del docente sobre el concepto de competencia intercultural

En este apartado, serán presentados los aspectos que resaltan los docentes participantes al intentar de explicar qué entienden por CI. Siguiendo el modelo de Byram (2021, p. 44)

¹⁶ European Credit Transfer System (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos). 60 créditos ECTS corresponden a un año completo de estudio (Formación Alcalá, 2020).

(véanse el [apartado 2.2](#)), se establecieron cuatro subcategorías: 1) Conciencia cultural crítica; 2) Actitudes; 3) Conocimientos; y 4) Interpretar y relacionar y Descubrir e/o interactuar. Todos los participantes incluyen en mayor o menor grado estas dimensiones en sus respuestas, comentando distintos aspectos de cada dimensión. Sin embargo, solo uno de los participantes menciona todas.

Tabla 3 Dimensiones representados en las definiciones que dan los participantes de la CI

Subcategoría	Conciencia cultural crítica	Actitudes	Conocimientos	Interpretar y relacionar y Descubrir e/o interactuar
Nº de participantes	3	5	4	4

4.2.1.1 Conciencia cultural crítica

Tres de los docentes (Docente¹⁷ 1, D2 y D4) mencionan distintos aspectos de la conciencia cultural crítica al intentar de explicar qué entienden por CI. El participante D2 destaca elementos de la CI como la concepción del tiempo en diferentes culturas y diferentes maneras de usar e interpretar el lenguaje corporal. Los otros dos (D1 y D4) muestran una vista bastante amplia, explicando que se trata de tener un ojo crítico a su propio modo de pensar, y así ser más consciente de cómo esto influye cuando se establece relaciones con personas de otras culturas. El participante D4 afirma lo siguiente: “Siempre hay más detrás de un enunciado que lo dicho al pie de la letra. Se trata de comprender a los unos a los otros” (traducción propia)¹⁸.

Además, el participante D4 ahonda en sus ideas sobre la CI, expresando que se trata de llegar a adquirir conocimientos e intentar de entender las diferentes culturas, reconociendo que también hay diferentes culturas, o sea, dentro de cada casa, de cada comunidad, de cada país y entre países. Destaca que se trata de ser consciente y tratar de entender lo que sucede en contextos y situaciones concretos, en una interacción oral o escrita concreta, entre dos o más personas, dado que las diferentes formas de racionalizar y concebir el mundo influyen en nuestras tomas de decisiones y cómo nos comunicamos con los demás.

4.2.1.2 Actitudes

Las actitudes interculturales tienen que ver con la habilidad de poder observar su propia cultura desde fuera, abrir la vista y ser curioso, sin prejuizar, y así tratar de entender y reconocer las características de la cultura del interlocutor. La comunicación no-verbal se

¹⁷ En adelante, D.

¹⁸ Todas las citas son traducidas del noruego al español.

incluye en esta dimensión. Cinco de los docentes (D1-D5) enumeran las actitudes interculturales del hablante como uno de los elementos de la CI. Tres de ellos (D2, D3 y D5) acentúan la cortesía y estar dispuesto a comunicarse apropiadamente según el contexto y la situación concreta. El participante D2 también hace hincapié en la importancia del lenguaje corporal, afirmando lo siguiente:

Generalmente, entiendo el concepto [de la CI] como tener la habilidad de comunicarse con personas de diferentes culturas, hispanohablantes en este caso, de una manera apropiada y buena y, así, intentar no insultarle a nadie. [Nos expresamos de forma respetuosa] tanto con el lenguaje verbal como con el lenguaje corporal, y con el conocimiento de los diferentes aspectos culturales. Se trata de intentar comprender los rasgos culturales de cada sociedad y la cultura para poder comunicarse lo mejor posible.

Cuatro de los docentes (D1, D3, D4 y D5) añaden que hay que tener una actitud abierta hacia las diferencias culturales y que hay que entender la cultura meta desde dentro y esforzarse para comprender por qué una persona piensa de cierta manera. El participante D1 explica: “Que algo le parece a uno o a una raro o diferente, no significa que esté mal o una equivocación”.

4.2.1.3 Conocimientos

Todos los participantes asocian la CI con temas como la gastronomía, viajes, tradiciones y las fiestas religiosas. Tres de los participantes (D3, D4 y D5) subrayan la importancia de conocer las características culturales de diferentes países de habla hispana, y ser consciente de que también hay diversidad cultural dentro de cada país. Dos de ellos (D4 y D5) también resaltan que la CI consiste en conocer los estilos de vida, las tradiciones culturales y los modos de pensar. El docente D6 vincula su enfoque a la importancia de conocer a algunos personajes emblemáticos, personajes históricos, celebridades, etc. Además, para comprender obras literarias, opina que hay que adquirir conocimientos sobre el país de origen.

4.2.1.4 Destrezas: Interpretar y relacionar y Descubrir e/o interactuar

Cuatro participantes (D1-D4) aportan ejemplos que se pueden incluir dentro de las dos dimensiones de *Destrezas* del modelo de Byram. Uno de ellos (D1) destaca que hay que reflexionar sobre nuestro propio modo de vivir y lo que denominamos “nuestra cultura”. Los otros tres (D2-D4) siguen en la misma línea, subrayando que para poder comunicarse bien y de manera apropiada en encuentros interculturales, hay que comprender las características de su propia sociedad y cultura, y las de la cultura de su interlocutor (por ejemplo, el estilo de vida y formas de pensamiento). En el aprendizaje de una LE no basta con solo aprender las estructuras lingüísticas. Todos estos cuatro participantes comentan la estrecha relación entre

lengua y cultura, que la cultura se manifiesta en el lenguaje, en el pensamiento, y viceversa. El participante D4 señala que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las destrezas de la CI siempre van de la mano:

La capacidad de comunicarse bien y adquirir una competencia intercultural van de la mano, ¿verdad? No puedes comunicarte con un interlocutor de otra cultura si no entiendes cómo piensa, o cómo es su cultura. Así, la comunicación exitosa incluye más que solo las palabras y los sonidos.

4.2.2 Reflexiones del docente sobre su propia competencia intercultural

Cinco de los participantes (D1-D5) opinan que han adquirido su propia CI a partir de sus propias experiencias durante viajes y estancias en el extranjero. Han experimentado de primera mano cómo es adaptarse a otra cultura, con los malentendidos, la incomprensión y las dificultades que esto implica. Relatan que estas experiencias les han brindado unas herramientas para comprender mejor las normas de cortesía, el uso de la comunicación no-verbal y las diferencias que hay en cuanto a las percepciones del tiempo y de comportamiento. Según el participante D2, las experiencias que ha adquirido en sus varias estancias en países de habla hispana han sido decisivas para su comprensión de los aspectos interculturales y, por lo tanto, la posibilidad de transmitirlos al aula de ELE.

En cuanto a entender mejor lo que se esconde detrás de los enunciados en una interacción intercultural, dos de los participantes (D1 y D4) recalcan que tener conciencia sobre esto es de gran importancia para ellos. Desde el punto de vista de uno de los participantes (D1), su propia CI consiste en su capacidad de: “[...] conocer algunos de los elementos culturales que se distinguen de la cultura noruega, compararlos y reflexionar sobre cómo nosotros también somos productos de la sociedad en la que vivimos y nos hemos educado”. Además, los participantes D1 y D3 insisten en los buenos modales como parte de la CI, expresando que se trata de guardarle respeto a los habitantes del país que se visita, sea cual sea la lengua.

Dos participantes (D2 y D5) subrayan que asignaturas y cursos que han estudiado en el nivel de máster, respectivamente comunicación intercultural y antropología sociocultural, también han contribuido a fomentar su CI.

En cuanto a la adquisición de la CI en su educación superior estudiando el ELE, solo un participante, el recién formado, (D5) confirma que ha asistido a uno seminario online sobre la CI. El seminario se realizó durante la pandemia del Covid-19, por eso, el docente admite que no estaba muy motivado y que fue un seminario aburrido. Por eso, no sacó mucho provecho al seminario. Los demás participantes (D1-D4) relatan que el concepto de la CI no fue

mencionado o tratado en los cursos de educación superior, ni han asistido a cursos o jornadas de formación continua sobre este tema. No obstante, cuando estudiaron el ELE en la educación superior, aunque no se trataba el tema de la CI de forma explícita, dos de los participantes (D1 y D2) tenían profesores nativos, y por eso consideran que el tema de la CI sí estaba presente implícitamente en los temas que trataron los profesores.

4.3 La integración de contenidos interculturales en el aula de ELE

En este apartado se presentarán los resultados de las siguientes subcategorías: 1) Materiales didácticos; 2) Temas y actividades para el fomento de competencias interculturales en el aula de ELE; y 3) Reflexiones sobre la competencia intercultural como elemento central en el plan de estudios de LE (LK20). En la subcategoría número tres, primero se presentarán las reflexiones que tienen los participantes acerca de la importancia que se le concede a la CI como elemento central en el renovado plan de estudios de LE (LK20) y sus consideraciones generales en torno al lugar que debe ocupar el componente intercultural en la enseñanza de ELE en la educación secundaria. Después, se presentarán sus reflexiones acerca de las implicaciones que tiene la integración del componente intercultural en la práctica.

4.3.1 Materiales didácticos

Tres de los participantes (D1, D2 y D4) resaltan que los manuales de enseñanza de ELE que tienen a su disposición son bastante adecuados. Dos de ellos (D1 y D4) opinan que el manual “Gente”¹⁹ ofrece buenos textos de lectura sobre las diferencias culturales entre el mundo hispanohablante y Noruega, y que estos textos pueden servir como punto de partida para trabajar contenidos interculturales con más profundidad. Además, el participante D1 destaca las secciones tituladas “Mochila cultural” que aparecen a lo largo del libro de textos. Desde su punto de vista, el que dichas secciones estén escritas en noruego, facilita la comprensión de los temas culturales e interculturales. Otro participante (D2) opina, aunque el contenido de estos manuales es bastante bueno, también es necesario utilizar una gran gama de recursos didácticos para implementar la CI de una manera buena y adecuada.

Los resultados de las entrevistas muestran que todos los participantes utilizan sus propias experiencias interculturales como recurso didáctico, por ejemplo, contando anécdotas de sus viajes y estancias en países hispanohablantes. Algunos también hacen uso de las experiencias culturales de sus compañeros de trabajo. Dos de los participantes (D1 y D4) cuentan que

¹⁹ “Gente” es un manual de ELE elaborado por una editorial noruega, Aschehoug. Este manual se usa en muchas escuelas secundarias en Noruega (los cursos de 8° al 10°).

tienen amigos hispanohablantes, y que también recurren a ellos cuando quieren ampliar sus conocimientos interculturales. Sirve de ejemplo la siguiente cita:

Pienso que en la práctica [en relación con la implementación de la CI en el aula de ELE] el docente se basa en sus propias vivencias y experiencias [...] Yo no habría sido capaz de trabajar la CI en la clase de ELE, por ejemplo dando ejemplos apropiados, si no hubiera sido por mis viajes, mis propias experiencias [...] Son elementos de interculturalidad que no se pueden encontrar en ningún libro, sino que se tienen que experimentarlos. Al compartir mis experiencias con los alumnos, siempre subrayo que estas son mis experiencias y que las presento a mi modo de entender lo que pasó en la situación. (Participante D2)

4.3.2 Temas y actividades para el fomento de competencias interculturales en el aula de ELE

Los participantes nombran algunas actividades que realizan en clase para fortalecer la CI en el alumno. Incluyen temas como viajes, tradiciones, las fiestas religiosas (como el Día de los Muertos, las fiestas navideñas, las quinceañeras), la celebración de días nacionales, el uso del lenguaje no verbal y la gastronomía. Además, el participante D5 añade que no solo se trata de hablar de platos típicos, etc., sino que también abordar los horarios de comida, los buenos modales en la mesa, etc., que son aspectos culturales que les pueden causar un choque cultural a los alumnos.

Tres de los entrevistados (D2, D3 y D5) explican que realizan proyectos de clase sobre países de habla hispana con temas como los viajes, encuentros culturales e intercambios escolares. Tratan estos temas a lo largo de los tres cursos, pero en 10º grado brindan mayor amplitud a este tipo de proyectos. Los proyectos incluyen actividades que fomentan tanto competencias comunicativas como interculturales (por ejemplo, la lectura de textos, la proyección de videoclips y documentales, el aprendizaje de nuevas palabras, la producción de textos orales, escritos y multimodales, el aprendizaje histórico, etc.). Uno de los participantes (D1) subraya que se trata de fomentar la toma de perspectiva, por ejemplo, explicarles por qué y cómo se celebran las fiestas religiosas, los días nacionales, sus orígenes, etc.

Al dar ejemplos de la implementación de la CI en el aula de ELE, todos los participantes también reflexionan sobre cómo los aspectos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos forman parte de la CI. Cuatro de los participantes (D1, D2, D3 y D5) destacan la importancia de la cortesía y las variedades en el uso de tratamiento de los países de habla hispana. Tres (D1, D4 y D5) apuntan las variedades del vocabulario, y que palabras como ‘tortilla’ o el verbo ‘coger’ pueden tener diferentes significados según los contextos en que se usan. El participante D1 da como ejemplo que explica las palabrotas y su origen, y el participante D6

dice que aprovecha el día de San Valentín para hablar de los clichés de las emociones exageradas y el lenguaje romántico.

En lo que atañe la dimensión de la conciencia cultural crítica, tres de los participantes (D2-D4) aprovechan la diversidad cultural que ya hay en la clase²⁰ como recurso para descubrimiento cultural y comparación para desarrollar la CI de los alumnos. Uno de ellos (D4) da cabida a que los alumnos puedan contar y explicar cómo son las formas de vivir y los modos de pensar, etc. en el país de su origen, y así compartirlo con sus compañeros de clase. Los tres destacan la importancia de la reflexión, tanto sobre su propia cultura como sobre otras culturas. Además, el participante D3 subraya la importancia de brindarles a los alumnos la sensibilización de que la realidad no es siempre tal como se describe en los manuales de ELE, ya que estos tiendan a resaltar elementos pintorescos y exóticos del mundo hispano.

Al final, es necesario precisar que estos resultados están basados en los pocos ejemplos que dieron los entrevistados, y que el foco principal de este estudio no es hacer una recolección de temas y actividades que se realizan en el aula de ELE.

4.3.3 Reflexiones sobre la competencia intercultural como elemento central en el plan de estudios de LE (LK20)

En términos generales, tres de los participantes (D2-D4) expresan que es *importante* trabajar los contenidos interculturales en el aula de ELE en la educación secundaria. Uno (D1) opina que es *muy importante*, alegando que “[...] las nuevas generaciones probablemente tendrán que colaborar más a través de fronteras internacionales debido a desafíos políticos en el futuro y la crisis climática. La competencia intercultural será importante para una comunicación eficaz y buena a nivel global”. El participante D5 opina que la CI no es especialmente importante en la enseñanza de ELE, sino en todas las asignaturas. En el aula de ELE, se ve la CI más como “especia”, o sea que tiene un valor agregado, al aprender una lengua, considerando los aspectos lingüísticos lo más importante en la educación secundaria. El participante D6 opina que la CI no es muy importante en la enseñanza de ELE en la educación secundaria, sino que es suficiente que los alumnos adquieran algunos conocimientos sobre rasgos culturales.

²⁰ La mayoría de las escuelas en Noruega se pueden considerar multiculturales. Los alumnos de los docentes participantes provienen de diferentes países, algunos provienen de diferentes partes de Noruega, y algunos tienen familiares en diferentes países o partes de Noruega.

Dos participantes (D1 y D2) enfatizan que el desarrollo de la CI es una parte significativa al aprender una LE, sobre todo para fomentar actitudes positivas en el alumno y para mejorar sus habilidades de comunicarse en un contexto intercultural. También enfatizan que es un aspecto importante no solo en la enseñanza-aprendizaje de ELE, sino en la sociedad en general. Por eso, el participante D1 cree, como el único de la muestra, que es una ventaja que ahora se pide la evaluación sumativa de la CI en el plan de estudios de LE (LK20), explicando que todo lo que se tiene que evaluar dirige a la enseñanza, y que la inclusión de la evaluación de la CI ahora obliga a los docentes impartirla.

Sin embargo, las opiniones que tienen los participantes en general sobre la importancia de la CI en la enseñanza y el aprendizaje de ELE contrastan un poco con sus reflexiones acerca de la introducción de la CI como elemento central en el plan de estudios de LE renovado (LK20). En lo relativo a la implementación práctica de dicho elemento central, destacan algunas ventajas, pero también una serie de obstáculos y limitaciones (véanse los apartados [4.4](#) y [5.2](#)).

Aunque todos los participantes creen, en mayor y menor grado, que el enfoque intercultural es relevante en el aula de ELE, cinco de ellos (D2-D6) también expresan sus dudas en lo relativo a la gran importancia que se le concede a la CI en el renovado plan de estudios de LE (LK20). Cuatro (D3-D6) opinan que la CI no se debería haber incluido como uno de los cuatro elementos centrales, y que el elemento central Comunicación es mucho más importante, sobre todo en el nivel 1. Señalan que, en el nivel de principiantes de la lengua, los contenidos interculturales se deben introducir poco a poco en relación con los temas concretos que se trabajan en clase, y que estas gotitas de aprendizaje facilitarán la educación intercultural de manera progresiva. El participante D6 admite que nunca ha centrado el interés en lo de la interculturalidad, y que no cree que haría cambios en la enseñanza basado en la renovación curricular.

Cuatro de los participantes (D1-D4) mencionan aspectos positivos concerniente a la implementación de la CI como elemento central en el nivel 1. El participante D1 cree que sí puede funcionar si los alumnos, de alguna manera, pueden identificarse con los aspectos interculturales que se tratan en clase. Por ejemplo, se puede hablar de usos y costumbres que les parezcan extraños, divertidos, repugnantes, etc. a los alumnos, y pedirles que los comparen con usos y costumbres de su propia cultura. Los otros tres (D2- D4) destacan que la CI como elemento central también contribuye a poner la atención a la diversidad cultural que hay en las escuelas aquí en Noruega, y que esto puede contribuir a que los alumnos sean más conscientes

de los encuentros interculturales que experimenten en su día a día. La siguiente cita sirve para ilustrar este aspecto positivo:

Somos afortunados porque tenemos tantas culturas representadas en nuestra escuela. Los alumnos encuentran esta [la interculturalidad] cada día, y así ya es un tema, pero esto ocurre de manera inconsciente. [...] Supongo que están acostumbrados a la diversidad cultural y a tomarla en cuenta. (Participante D3)

Dos de los participantes (D1 y D4) señalan que la renovación curricular les obliga a prestar más atención al desarrollo de la CI y cómo implementarla en el aula de ELE de forma sistemática. Piensan que, con la inclusión de la CI como elemento central, se destaca que es una competencia importante. Como observa el participante D5: “[...] creo que la mayoría [de los docentes de ELE] ya trabajan el elemento central de la CI, pero de manera inconsciente”.

Otras ventajas que mencionan los participantes es que la CI como elemento central facilita la colaboración interdisciplinaria y que puede resultar más fácil obtener recursos económicos para comprar ingredientes y utensilios para preparar comida y hacer otras actividades en clase.

A pesar de que algunos de los participantes creen que el plan de estudios de LE renovado (LK20) les obligarán a trabajar más sistemáticamente con el componente intercultural, todos los participantes coinciden en que les resulta difícil trabajar la CI de forma sistemática en el aula de ELE, y admiten que el trabajo con el componente intercultural todavía es bastante ocasional.

4.4 Desafíos en relación con la implementación práctica de la competencia intercultural en el aula de ELE

Respecto a qué desafíos se enfrentan los docentes al implementar el componente intercultural en el aula de ELE, se establecieron seis categorías principales: 1) Número limitado de horas lectivas y escaso tiempo para la planificación de clases; 2) Nivel de competencias docentes interculturales; 3) Carencia de materiales didácticos orientados a facilitar el aprendizaje intercultural; 4) El nivel lingüístico de alumnos jóvenes y principiantes de ELE; 5) Inseguridades por parte del docente; y 6) Otros desafíos.

4.4.1 Número limitado de horas lectivas y escaso tiempo para la planificación de clases

Los seis participantes consideran el apremio de tiempo como un desafío significativo en su trabajo con la asignatura de ELE. Según ellos, este problema implica menos tiempo dedicado a la interculturalidad. Esto se pone de manifiesto de diferentes maneras:

En primer lugar, los seis participantes destacan que los alumnos tienen pocas horas lectivas semanales en la asignatura de LE²¹. El participante D1 afirma lo siguiente: “Podríamos haber hecho más actividades en la clase de ELE, si los alumnos tuvieran más horas lectivas”. Los participantes admiten que dedican gran parte de las clases para asegurar que los alumnos alcancen un nivel básico en español y para trabajar las demás destrezas que también deben desarrollar los alumnos al aprender una LE. Por consiguiente, queda poco tiempo para trabajar la interculturalidad. Además, los alumnos necesitan más tiempo para lograr un nivel más alto que les permitiría participar en actividades sobre interculturalidad en español.

En segundo lugar, destacan la falta de tiempo para la planificación de clases. Cinco de ellos (D1, D3, D4, D5 y D6) mencionan de forma explícita que no disponen de tiempo suficiente para preparar unidades didácticas y planificar bien cómo integrar el componente intercultural en el aula de ELE. Todos los seis participantes coinciden en que los manuales de ELE que utilizan prestan poca atención a la interculturalidad, y que la búsqueda de materiales adecuados y de buena calidad requiere mucho esfuerzo. Como consecuencia, a dos de ellos (D5 y D6), les resulta más fácil y productivo producir su propio material didáctico.

En tercer lugar, hay poco tiempo para la colaboración entre otros docentes de ELE, tanto en su propia escuela como a través de redes de colaboración. Dos de los participantes (D4 y D6) mencionan que el equipo directivo de su escuela no da prioridad a la colaboración entre colegas de LE, y, por eso, no se han elaborado planes para el trabajo en equipo. Si quieren participar en trabajo colaborativo, tienen que hacerlo fuera de las horas de trabajo.

En cuarto y último lugar, no hay tiempo para actualización y capacitación continua durante las horas de trabajo (D1, D4 y D5).

4.4.2 Nivel de competencias docentes interculturales

Otros desafíos destacados por los participantes son la carencia de un enfoque intercultural en la formación de profesorado de ELE y que sus propias experiencias inmersivas en español son pocas.

Durante las entrevistas, cada participante tenía la oportunidad de autoevaluar sus competencias interculturales de manera personal y libre, entre otros, si tiene las habilidades

²¹ Desde 8º hasta 10º, la asignatura de lenguas extranjeras supone un total de 222 horas lectivas (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Esto significa que la mayoría del alumnado tiene un promedio de dos horas lectivas semanales en ELE. (Sesiones lectivas calculadas con un periodo de 60 minutos cada una.)

necesarias para promocionar la CI en el aula de ELE. Como ya presentado en el [apartado 4.2.2](#), cinco de los participantes dicen que el concepto de la CI no fue mencionado o tratado explícitamente en su formación para ser profesor de ELE, y el sexto, que terminó sus estudios de PPU hace poco, opina que el seminario al que asistió sobre la CI sirvió de poco. Todos coinciden en que esta carencia es un impedimento para la implementación práctica de la CI en el aula de ELE, tanto en la fase de planificación como para la realización de la clase.

Además, merece una atención especial que todos los participantes sienten que no tienen calificaciones suficientes para enseñar la interculturalidad. Esto se debe a que tienen pocas vivencias y experiencias personales respecto a las diferentes culturas hispanas. Aunque comparten las pocas experiencias inmersivas que tienen con sus alumnos, reflexionan mucho sobre el hecho de que haya varios aspectos socioculturales del mundo hispánico que desconocen. Dos de los docentes (D1 y D3) no han vivido nunca en un país de habla hispana, y, por eso, temen que sus conocimientos y lo que transmiten a los alumnos sean superficiales, especialmente respecto a la diversidad cultural en América-Latina.

Dos de los participantes (D2 y D6) subrayan que hasta qué punto y cómo uno integra los contenidos interculturales en el aula de ELE depende mucho de las propias experiencias de cada docente, y, que así, resulta difícil lograr una enseñanza intercultural de buena calidad para todos los alumnos. Referente a la carencia de colaboración entre colegas de ELE, el participante D4 señala que, trabajando cada uno por su cuenta, es difícil actualizar sus conocimientos interculturales y comprobar si lo que hace en clase está bien, o no. Otro participante (D2) también destaca la necesidad de colaboración como medida para mejorar su nivel de competencias interculturales, pero indica que es un reto discutir y llegar a un acuerdo sobre la implementación de un concepto que todavía desconocen muchos de los docentes. Por eso, también es necesario fomentar las competencias de los docentes para el buen trabajo en equipo.

4.4.3 Carencia de materiales didácticos orientados a facilitar el aprendizaje intercultural

Como se ha mencionado arriba, los seis participantes están de acuerdo de que el tratamiento de la dimensión intercultural en los manuales de ELE tiene sus deficiencias. En Noruega, hay pocos manuales destinados a principiantes de ELE en la educación secundaria. Desde su punto de vista, “Amigos”, que es uno de los manuales que más se usa en la educación

secundaria, es antiguo e inadecuado²². Uno de los participantes (D3) opina que la imagen que ofrece “Amigos” de los países hispanos no corresponde bien a la realidad, ya que glorifica las formas de vivir en dichos países, por ejemplo, la vida diaria en Cuba es presentada como feliz y exótica.

Cuatro de los participantes (D1-D4) piensan que el manual “Gente”, que es más reciente y que también se usa mucho en el aula de ELE en la educación secundaria, es mucho mejor que “Amigos”. Dicen que ofrece una imagen más realista y matizada de las culturas hispánicas y cada capítulo termina con una página informativa denominada “Mochila cultural”. Al participante D4 le gusta que “Gente” contiene más recursos para los docentes. No obstante, según dos de los participantes (D1 y D2), ninguno de los manuales presta mucha atención a la CI. Además, destacan que los recursos digitales que ofrecen las editoriales también tienen sus deficiencias respecto al componente intercultural.

El participante D6 señala que la búsqueda de material adecuado en internet también representa un reto, dado que la mayoría de los recursos, en un principio, no están destinados a aprendices de ELE noruegos. Además, dice que internet se ha convertido a una selva de información, y, en su opinión, es difícil saber si el material que encuentra es de buena calidad, o no, puesto que no hay ninguna autoridad educativa que haya asegurado la calidad.

4.4.4 El nivel lingüístico de alumnos jóvenes y principiantes de ELE

Los seis participantes coinciden en que el mayor obstáculo para la implementación práctica de la CI en el aula de ELE es el nivel básico que los alumnos tienen en la lengua española. Las siguientes respuestas sirven de ilustración:

Los alumnos tienen un nivel básico en español, y, por eso les resulta muy difícil debatir temas interculturales en la lengua española (D3)

En este nivel, los alumnos tienen suficiente con intentar formular oraciones sencillas y recordar qué van a decir en español. No se expresan todavía con soltura (D2)

No son capaces de trabajar con contenidos interculturales en español (D1)

Los temas difíciles los tenemos que tratar en noruego para que los alumnos entiendan de qué se trata (D4)

Cuatro de los participantes (D1, D3, D4 y D6) opinan que, con el bajo nivel que los alumnos tienen en español, es más conveniente emplear el noruego para tratar los temas con mayor profundidad. Los alumnos deben participar en actividades según su nivel lingüístico y, en

²² Los manuales “Gente” son más recientes, y, con eso, incluyen las nuevas tendencias dentro del ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, mientras que los manuales “Amigos” se publicaron en el período 2006-2008.

muchas ocasiones, hay un gran abismo entre su nivel lingüístico en español y los contenidos de cultura e interculturalidad que también se deben trabajar, por ejemplo, la situación actual en los países de habla hispana. El participante D5 lo resume de la siguiente manera:

En mi opinión, lo más importante es emplear el poco tiempo del que disponemos [en el aula de ELE] para enseñar la lengua, o sea, las destrezas básicas de la comunicación oral y escrita, y algunas características de las culturas hispanas. Pero, así, eliminaríamos el prefijo *inter-...*[del término *interculturalidad*].

En suma, todos los participantes piensan que lo más importante es el enfoque comunicativo, que los alumnos adquieran competencia lingüística y comunicativa con el fin de poder comprender y utilizar expresiones y frases sencillas en español. También opinan que resulta difícil, en la práctica, integrar equilibradamente las destrezas comunicativas y las competencias interculturales, y que, en la enseñanza y el aprendizaje de ELE en el nivel 1, se debe enfatizar más el desarrollo de la competencia comunicativa que el de la CI.

Además, es muy importante tener en cuenta las capacidades cognitivas y sociales de los alumnos. Cuatro de los participantes (D1-D4) tienen sus dudas respecto a si conviene enseñar la CI a alumnos entre 13 y 15 años, principiantes de español en un contexto de no inmersión. Los últimos dos (D5 y D6) opinan que no conviene en absoluto. Tres de los participantes (D3-D5) destacan que a muchos adolescentes de estas edades también les costaría participar en encuentros interculturales y reflexionar sobre sus experiencias incluso en noruego. Señalan que muchos alumnos de estas edades piensan que su visión del mundo y forma de vida son los únicos correctos y que, para ellos, la toma de perspectiva, la capacidad de imaginarse cómo son los estilos de vida en culturas ajenas, puede ser muy difícil. El participante D4 admite que es un dilema, dado que es importante que los alumnos desarrollen una consciencia intercultural. La cuestión es si es demasiado precipitado trabajar contenidos interculturales en ELE en la educación secundaria. Cinco de los participantes (D2-D6) creen que sería mejor introducir la CI en el nivel 2 de ELE.

4.4.5 Inseguridades por parte del docente

Como se ha señalado arriba, los resultados muestran que los informantes se sienten inseguros frente a la integración de la CI como elemento central en el aula de ELE. Tres de ellos (D2-D4) recalcan que el renovado plan de estudios de LE (LK20) carece de líneas directrices claras y ejemplos concretos de cómo se puede implementar dicho elemento en el aula de ELE, por ejemplo, qué aspectos enfatizar y cómo. Desean ejemplos de didáctica y metodologías específicas. Como consecuencia, el participante D2 relata que tiene la sensación de “perder el control de su propia asignatura”.

Durante la entrevista, cuatro participantes (D2-D5) expresan en reiteradas ocasiones que también se sienten muy inseguros frente a la evaluación de la CI. Se preguntan qué instrumentos son los más adecuados para evaluar la CI en ELE, según la formulación de los objetivos de aprendizaje del renovado plan de estudios de LE (LK20), sin que tengan una respuesta clara:

No tengo ni idea de cómo evaluar la CI de los alumnos [...] Supongo que hay que hablar en noruego, sobre algún país en particular y el estilo de vida. Pero cómo hacerlo en la práctica, no lo sé. (D2)

¿Cómo se puede evaluar si los alumnos comprenden el trasfondo cultural de un interlocutor hispanohablante, si entienden cómo este afecta la comunicación y si pueden utilizar este conocimiento para comunicarse de manera adecuada, mostrando CI? (D3)

Es difícil evaluar la CI. No sé si es posible evaluarla en un examen, o no, porque no sé si el alumno, en este tipo de evaluación, puede demostrar realmente qué aspectos de la interculturalidad ha entendido bien, o cuáles no. (D4)

No sé cuáles son las ventajas de incluir la CI [en el plan de estudios de LE (LK20)]. Por mi parte, podrían haber escrito *cultura* [en lugar de *interculturalidad*]. Me explico, ¿cuál es la diferencia? ¿Qué quieren decir con el término? No es muy fácil de entender, y menos saber cómo realizarlo en el aula. Y aún menos cómo evaluarlo. Evaluar la CI es un reto. Evaluar la CI me parece imposible, al igual que evaluar la danza creativa²³. (D5)

Dos de los participantes (D1 y D6) tienen las ideas bastante claras respecto a cómo implementar la CI en el aula de ELE, pero cabe notar que uno de ellos se refiere principalmente a la enseñanza y la evaluación de los aspectos culturales bastante superficiales, más que a los interculturales.

4.4.5 Otros desafíos

Al reflexionar sobre las principales dificultades a las que se enfrentan con respecto a la implementación del renovado plan de estudios de LE (LK20), y en particular la integración del componente intercultural en el aula de ELE, los participantes también se refieren a factores que se sitúan fuera del aula, como el contexto escolar y las condiciones de trabajo. Destacan sobre todo el poco tiempo que se ha dedicado en sus respectivas escuelas a los cambios que conlleva la renovación curricular (LK20) y las escasas posibilidades de cursos de actualización y capacitación docente.

Entre los otros factores que influyen en su actividad habitual de enseñanza de ELE, los seis participantes mencionan que la dirección de su escuela no prioriza la asignatura de LE. Como consecuencia, les resulta difícil encontrar tiempo para trabajar sistemáticamente con los

²³ Según la Redacción Dance Emotion (2020), la danza creativa es: “[...] una forma de trabajar el cuerpo de manera libre pues se van creando movimientos sobre la marcha. Es decir, se baila libremente, de forma espontánea, sin ninguna regla ni coreografía o paso preestablecido.”

nuevos elementos curriculares y mejorar su propia práctica docente. Cuatro de los participantes (D1, D2, D3 y D5) han conseguido dedicar algunas horas para discutir con sus colegas cómo abordar la renovación curricular, mientras que los dos últimos (D4 y D6) no han tenido la posibilidad de trabajar en equipo.

Con respecto a las posibilidades de asistir a cursos de formación y actualización, el participante D1 destaca que estos cursos se suelen ofrecer durante las vacaciones de verano, y que no le parece conveniente desde una perspectiva económica y personal. Explica que tampoco hay tiempo para reciclarse dentro del horario laboral. A dos de los participantes (D4 y D5) les interesa hacer un máster de ELE, pero piensan que el coste personal y económico será demasiado alto. Además, ninguno de los participantes ha recibido una invitación a cursos o seminarios de actualización en relación con la renovación del plan de estudios de LE (LK20), ni tampoco información sobre futuras jornadas de actualización profesional.

4.5 Las necesidades y los deseos de los docentes

Uno de los objetivos del presente trabajo es identificar las necesidades y los deseos que tienen los docentes para sentirse bien preparados para introducir el componente intercultural en el aula de ELE, tal y como lo prescribe el plan de estudios de LE (LK20). Con base en las respuestas obtenidas en las entrevistas se establecieron nueve categorías, que se muestran en la Tabla 4 junto con el número de participantes que ha señalado sus necesidades y deseos en cada una de las categorías. Cabe destacar que todas las categorías están representadas por más de la mitad de los participantes, algo que indica que están en consonancia con respecto a sus necesidades.

Tabla 4 Necesidades y deseos que expresan los docentes de ELE

<i>Necesidades y deseos que expresan los docentes de ELE</i>	
Categoría	Nº de participantes
Reducir el número de alumnos por aula en ELE	6
Mayor número de horas lectivas dedicadas a la asignatura de LE	6
Mayor número de horas dedicadas al diseño y preparación de las clases de ELE	6
Mayor disponibilidad de recursos didácticos adaptados a la enseñanza de la interculturalidad a principiantes de ELE	6
Pautas y líneas directrices por parte de las autoridades educativas	4
Guías de apoyo para evaluar la CI	4
Más tiempo y espacio para la colaboración entre docentes	
... en la propia escuela (LK20 y planificación)	6
... con docentes de ELE en otros ámbitos	4
Mayor oferta de cursos de actualización y capacitación continua para docentes de ELE	5
Reuniones y cursos organizados por las autoridades educativas estatales y municipales	4

Todos los participantes tienen un alto número de alumnos en las clases de ELE: suelen tener grupos de entre 20 a 30 alumnos, con un promedio de 25 alumnos. Desde su punto de vista, un número menor de alumnos por aula favorecería el aprendizaje del alumno.

Cómo se ha mostrado más arriba todos los participantes expresan que necesitan disponer de más horas para elaborar la planificación didáctica tomando en cuenta los nuevos elementos curriculares, por ejemplo para buscar materiales didácticos de buena calidad, trabajar en equipo, etc. (véanse el [apartado 4.4.1](#)). Además, opinan que las horas lectivas de la asignatura de LE se deben aumentar para promover la interculturalidad dentro del aula.

Los participantes también destacan la necesidad de disponer de guías de recursos y de material didáctico para trabajar la interculturalidad en el aula de ELE. Dichas guías deben tomar en cuenta tanto docentes noveles como los que tienen muchos años de experiencia. A este respecto hacen hincapié en que echan en falta ejemplos concretos sobre cómo trabajar los contenidos interculturales en el aula, o sea, cómo enseñarlos a los alumnos las destrezas que deben desarrollar. Además, subrayan que es necesario actualizar los manuales de ELE, incorporando los aspectos interculturales en las actividades de lectura y escritura y de producción, expresión e interacción oral (véanse el [apartado 4.4.3](#)). Dos de los participantes (D2 y D3) puntualizan que la pésima situación económica de su centro escolar no les permite financiar la compra de manuales para todo el alumnado, y uno (D1) critica a las autoridades educativas estatales por no destinar más dinero público a la elaboración de recursos didácticos de calidad: “Udir tiene que asumir su responsabilidad y tomar en serio la inseguridad que sienten los docentes en cuanto a la CI. Tiene que elaborar guías de buenas prácticas y contribuir a crear recursos didácticos que faciliten el aprendizaje intercultural”.

Cuatro de los participantes (D2-D5) opinan que la Dirección de Educación y Formación de Noruega (Udir) debe aclarar qué aspectos de la interculturalidad son los más importantes en el nivel 1, según el plan de estudios de LE (LK20). También expresan una inseguridad significativa relativo a cómo evaluar y medir la CI. Recalcan que se necesitan pautas y líneas directrices, poniendo como ejemplo que carecen de criterios de evaluación y escalas de valoración de aprendizaje intercultural propuestos por Udir. En su opinión, las autoridades educativas deben elaborar guías de apoyo que contengan ideas e instrumentos para la evaluación de la CI del alumno, tanto en relación con la evaluación continua como la sumativa:

[...] estaría muy bien tener un ejemplo de cómo se puede realizar un examen oral donde se mide y se evalúa la CI. ¿Qué quiere Udir realmente que se mida, y para qué? [...] Y tener ejemplos de situaciones de evaluación que tienen como objetivo medir la CI. (Participante D3)

Los participantes necesitan más tiempo y espacio para el diseño y la planificación de clases y la colaboración entre docentes, tanto en la propia escuela como a nivel municipal o nacional, sobre todo durante la fase de implementación del renovado plan de estudios de LE (LK20) (véanse el [apartado 4.4.1](#)). Cuatro de los participantes (D1-D4) destacan la posibilidad de reunirse con docentes de ELE de otras escuelas y tener tiempo para participar en redes sociales con docentes de ELE de todo el mundo. El D1 añade que deberíamos aprovechar mejor las competencias interculturales que poseen los docentes hispanos nativos en Noruega. Tres de los participantes (D2-D4) cuentan que antes de la pandemia de la Covid-19, sus respectivos municipios organizaban seminarios y encuentros entre docentes de LE de los centros de educación secundaria y del bachillerato, y que esperan que retomen estas sesiones.

Cinco de los docentes (D1-D5) destacan la importancia de tener la oportunidad de participar en cursos de actualización y capacitación continua. Los participantes que no han vivido o pasado largas temporadas en país(es) hispanohablante(s) piensan que esta carencia de experiencias interculturales en contextos hispanohablantes influye en el enfoque que adopta en sus clases de ELE, y ellos mismos necesitan desarrollar sus competencias interculturales (véanse el [apartado 4.4.2](#)). Según uno de ellos (D1), como las autoridades educativas consideran la CI como elemento esencial de la enseñanza de LE, debe destinar más fondos para la formación docente en CI: tanto los programas de formación de futuros docentes como los cursos de actualización continua deberían comprender una estancia de estudio en un país de habla hispana. Un ejemplo es ofrecer a los docentes cursos de actualización en España durante el año escolar, y no durante las vacaciones. A tres de los participantes (D1, D4 y D5) les gustaría estudiar más, pero esto requiere que las autoridades educativas y la dirección de la escuela lo facilite.

Respecto a los contenidos de los cursos de actualización y capacitación continua, cuatro de los participantes (D2-D5) desean que estos se impartan por una instancia que conozca bien el plan de estudios de LE (LK20) y los desafíos que entraña la enseñanza de la interculturalidad en el denominado nivel 1, y que se ofrezcan ejemplos prácticos, de herramientas convenientes, ideas y actividades idóneas y unidades didácticas de alta calidad. Para seguimiento de tales cursos de capacitación, señalan que sería útil asistir a reuniones y jornadas docentes donde se puede intercambiar experiencias.

5. Discusión y análisis

5.1 Percepciones de los docentes acerca del concepto de la competencia intercultural y la integración del componente intercultural en el aula de ELE

Tal y como se ha presentado en el marco teórico (véanse el [apartado 2.6](#)), muchos docentes de LE se sienten inseguros y desconcertados cuando se les pide explicar qué entienden por el concepto de la CI y qué implica enseñar la interculturalidad en el aula de LE. Esto se debe en parte a que los teóricos tampoco logran presentar una definición unánime (Fernández, 2019, p.86; Jiménez-Ramírez, 2019, pp. 246-248; Santamaría Martínez, 2010). Por consiguiente, no es sorprendente que este hallazgo también aparezca en el presente estudio. Todos los seis docentes entrevistados expresan inseguridad cuando intentan explicar el concepto, admitiendo que lo de la CI es un asunto complejo y difícil. Solo uno de los entrevistados, el docente novel, afirma que se abordó el tema de la interculturalidad en su formación para ser profesor de ELE. Además, cinco de los participantes destacan que su propia CI se basa, sobre todo, en encuentros interculturales que han vivido en primera persona durante estancias en el extranjero, y que, sin estas experiencias, no creen que hubieran sido capaces de incluir este componente en el aula de ELE. Aun así, todos los entrevistados consideran, en mayor o menor grado, que las competencias interculturales que poseen no son suficientes, y que esto es un obstáculo en el diseño y la planificación de las clases de ELE. Dichos resultados concuerdan con los resultados de otros estudios sobre el mismo tema en el ámbito de LE (entre otros, Fernández, 2015, 2019; Níkleva, 2012), los cuales indican que los docentes carecen de 1) experiencias y vivencias interculturales; y 2) conocimientos de los aspectos teóricos de la interculturalidad, algo que complica y obstaculiza la atención al elemento intercultural en la enseñanza de LE. Por eso, es necesario ayudar a los docentes a aumentar sus conocimientos sobre la interculturalidad (Abdulrahman et al., 2016; Fernández 2015, pp. 96-97, 2019, p. 87; Jiménez-Ramírez, 2019, p. 248). Los resultados del presente estudio confirman dichas tendencias y que una de las principales medidas que se debe tomar para fortalecer las competencias interculturales de los docentes de ELE, sería la ampliación de la oferta de cursos de actualización y capacitación continua, preferentemente dentro del horario laboral.

Aunque los entrevistados se muestran inseguros y dubitativos a la hora de intentar definir la CI, dan muchos ejemplos de lo que implica tener competencias interculturales. Al dar estos ejemplos, mencionan varios elementos que constituyen la CI, la mayoría de ellos correspondientes a los elementos esenciales del modelo de la CCI propuesto por Byram

(2021, p. 44). No obstante, cabe notar que sólo tres de los seis participantes mencionan la *conciencia cultural crítica*, la dimensión que Byram destaca como el elemento decisivo para el desarrollo de la CI (véanse el [apartado 2.2](#)). Otro dato interesante es que cinco de los informantes consideran que es importante enfocar la atención en intentar comprender sin prejuicios, mostrando el respeto a la diversidad, o sea, ponen énfasis en el fomento de las actitudes interculturales positivas, que son elementos constitutivos del modelo de Byram. Desde la perspectiva de los entrevistados, la CI comprende mucho más que adquirir conocimientos sobre rasgos culturales e implica el dominio de una serie de subcompetencias. Otro dato interesante es que todos los participantes reconocen, en mayor o menor grado, la importancia del enfoque intercultural en el aula de ELE. Estos datos contrastan con los resultados de las investigaciones realizadas por Fernández (2015), Jiménez-Ramírez (2019) y Saint-Léger y McGregor (2015), que indican que los docentes desconfían en la importancia que lleva al aula la CI. Dichos estudios han encontrado que los docentes de LE, ante la complejidad del concepto de la interculturalidad, se resignan y limitan la enseñanza de la CI a la mera adquisición de conocimientos culturales. Los participantes de este estudio también admiten que enfocan los contenidos culturales más que los interculturales en el aula de ELE, pero no porque desconfían de la importancia de la CI, sino por otros factores (véanse los apartados [4.4](#) y [5.2](#)).

Al describir cómo conciben el concepto de la CI, cuatro de los participantes destacan la importancia de las habilidades comunicativas y que el desarrollo de éstas está estrechamente ligado al desarrollo de la CI, y viceversa. Esta forma de entender el concepto de la CI es similar al concepto de la CCI, que propone Byram (2021, p. 44). Sin embargo, a mi modo de ver, se puede discutir hasta qué punto los entrevistados aplican dicha aproximación a la noción de la CCI en el aula, dado que, según sus respuestas, sienten que tienen que elegir entre el enfoque comunicativo o el enfoque intercultural, y que suelen priorizar el primero y dejar de lado el segundo. Durante las entrevistas, destacan sobre todo el desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas en el alumno, sin concederle mucha importancia al hecho de que, para obtener una comprensión mutua en una interacción entre personas donde al menos una de ellas no habla español como lengua materna, también es necesario que los interlocutores activen sus competencias interculturales. Una posible explicación puede ser que las definiciones de *Comunicación* y *Competencia intercultural* aparecen como dos elementos separados en el plan de estudios de LE (LK20), y no se explica de forma explícita cómo se relacionan estos elementos el uno con el otro. Además, se hace hincapié en que la

competencia comunicativa consiste sobre todo en desarrollar las habilidades de “entender y hacerse entender”, de poder comunicarse oralmente y por escrito de manera adecuada (Utdanningsdirektoratet, 2020a, p. 2). No se especifica que, para comunicarse adecuadamente, también es importante tomar en cuenta los aspectos culturales e interculturales. Por lo que concierne a la explicación de la CI, se enfatiza la importancia de “despertar la curiosidad, explorar otras culturas y extender sus perspectivas ante la diversidad cultural”, y, al final, se añade la siguiente frase corta “[...] para poder interactuar con otros” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, p. 2).

Con eso, no debería ser muy inesperado que lo que enfatizan los entrevistados, al compartir sus prácticas y experiencias, sea precisamente el desarrollo de las competencias lingüísticas y de las habilidades de hablar y escribir. Según Llovet Vilà (2021, pp. 100-111), el éxito del plan de estudios de LE en el plan curricular renovado (LK20) depende del contenido de los libros de textos y que las actividades les brindan a los alumnos la oportunidad de interactuar en contextos comunicativos concretos y auténticos. Pues, los resultados de la presente indagación indican que dichas actividades también deben perseguir el objetivo de preparar al alumno para actuar de forma adecuada en situaciones interculturales, y que todavía tenemos mucha tela para cortar antes de lograrlo. En varios estudios sobre las actitudes de los docentes ante reformas educativas, se recalca que se les debe ofrecer alguna forma de capacitación, sea por vía de cursos o guías, para asegurarse de que sí comprenden los nuevos elementos que se introducen (véanse Haug & Mork, 2021; Llovet Vilà, 2018; Ungar, 2016, entre otros).

Otro aspecto interesante en lo que concierne los problemas de la implementación de la reforma educativa LK20, es la gestión en el nivel local y del centro escolar. Conforme a las directrices de la Dirección de Educación y Formación (Utdanningsdirektoratet, 2022), las autoridades educativas municipales y los equipos directivos de los centros educativos, entre otros, deben facilitar encuentros entre docentes para que analicen y discutan los conceptos principales y la intención del renovado plan curricular, con el fin de obtener una comprensión común. Sin embargo, según los participantes en este estudio cualitativo, se han producido pocos encuentros de este tipo y los docentes de LE, en su trabajo de día a día, disponen de poco tiempo para la colaboración en equipo, etc. Dada la complejidad del concepto de la *interculturalidad* y las inseguridades que sienten los profesores de LE ante tal concepto (véanse Jiménez-Ramírez, 2019, entre otros), la capacitación del profesorado debe ser una prioridad. Además, para asegurar la calidad de la enseñanza, la responsabilidad de aclarar qué

significan los nuevos conceptos que se han introducido con la reforma educativa y cómo llevarlos a la práctica, no la deben tener solamente el equipo directivo y el cuerpo docente de cada escuela. El rol de las autoridades educativas nacionales y el de las universidades también son importantes. Según los resultados del presente estudio, también se debe fomentar el enfoque intercultural en la formación del profesorado de ELE. Además, las guías de apoyo metodológico a los docentes de la asignatura de LE elaboradas por Udir se deben mejorar considerablemente, especificando qué elementos de la CI conviene enfatizar en los diferentes etapas y niveles, y cómo.

5.2 Los desafíos y necesidades más destacados al implementar la competencia intercultural en el aula de ELE

En sus estudios sobre el enfoque intercultural en ELE en un contexto danés, Fernández (2019, p. 86) llega a la conclusión de que, a pesar de que muchos de los docentes consideran que el desarrollo de la CI es importante, y sus intenciones son buenas, se enfrentan a varios desafíos que obstaculizan la implementación de una enseñanza orientada hacia la interculturalidad: la inseguridad por parte de los docentes ante qué cubre el concepto de la CI, la carencia de tiempo, el bajo nivel que los alumnos tienen en la lengua meta y la escasez de recursos didácticos adecuados, entre otros. Los resultados encontrados en el presente estudio indican que los profesores de ELE en la educación secundaria en Noruega afrontan retos similares. Los seis participantes en este estudio también opinan que el desarrollo de la CI es importante al adquirir una lengua extranjera. Aunque ellos también repiten durante las entrevistas que no están del todo seguros de qué cubre el concepto de la CI, es evidente que los mayores factores que impiden la implementación de la CI en la práctica son, además de las escasas posibilidades de capacitación y el contacto con la lengua meta de manera relativamente prologada, el apremio de tiempo, los escasos recursos lingüísticos de los que disponen los alumnos y la escasez de materiales y recursos didácticos relevantes. Estos hallazgos corresponden con lo que advierten varios investigadores en el campo de estudio de LE (véanse por ejemplo Abdulrahman et al., 2016; Jiménez-Ramírez, 2019; Santamaría Martínez, 2010) y en estudios sobre reformas escolares (Haug & Mork, 2021, entre otros). Además, expresan que les parece un reto significativo eso de la evaluación de la CI.

En lo que concierne la carencia de tiempo, los participantes destacan sobre todo el escaso tiempo que disponen para cursos de actualización y capacitación continua, y sus deseos de recibir becas o fondos para asistir a este tipo de cursos, no solamente en Noruega, sino también en contextos de inmersión. Abdulrahman et al. (2016) alertan que es crucial que los

docentes participen en interacciones donde experimentan cómo se sienten ellos al encontrarse en situaciones donde las habilidades interculturales son necesarias. Los entrevistados destacan también la carencia de tiempo para la colaboración docente, tanto entre profesores de ELE/LE como la colaboración entre docentes de distintas asignaturas. La colaboración interdisciplinaria es un factor importante de aprendizaje de los docentes, para mejorar sus competencias. También sería beneficiosa para los alumnos, ya que los resultados del presente estudio indican que, en el aula de ELE, debido al nivel lingüístico bajo de los alumnos, gran parte de los contenidos interculturales se tratan en noruego. Como señala dos de los participantes, los contenidos interculturales son relevantes en varias asignaturas, no solamente en la asignatura de LE. El renovado plan curricular (LK20) pone énfasis en el desarrollo de “competencias genéricas”, como son la creatividad, las habilidades de comunicación oral y escrita y los valores, y se han introducido tres temas transversales. El tema transversal tocando la asignatura de LE, es la educación para la democracia y ciudadanía. La inclusión de temas transversales puede considerarse una medida para fomentar la colaboración y la comprensión interdisciplinaria, pero, desde la perspectiva de los docentes, no se ha dado prioridad al trabajo interdisciplinario en sus respectivas escuelas. Cuatro de los participantes proponen que, para que todos los alumnos desarrollen su conciencia cultural crítica, el componente intercultural debiera adquirir más importancia en relación con los temas transversales, y dejar de ser un elemento central en la asignatura de LE.

En concordancia con lo que se ha mostrado en estudios previos (entre otros, Abdulrahman et al., 2016; Fernández, 2015), esta indagación también ha sacado en limpio que, aunque los docentes son conscientes de la estrecha relación entre el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales, y debido a que el tiempo disponible para enseñar la CI es muy limitado, prestan más atención a la adquisición de herramientas como el vocabulario, la gramática y la competencia comunicativa, para que los alumnos sean capaces de desenvolverse de manera sencilla en interacciones cotidianas. Desde la perspectiva docente, el número limitado de horas lectivas, la edad y el bajo nivel lingüístico de los alumnos constituyen el reto más significativo en el aula de ELE, y como consecuencia prestan menos atención al componente intercultural, y se reduce a la enseñanza de algunos rasgos culturales (véanse por ejemplo Fernández, 2015). Y, a pesar de que reconocen la importancia de poseer una CI, cinco de los entrevistados del presente estudio señalan que debiera ser suficiente trabajar algunos aspectos culturales, tal y como fueron las ideas precedentes en la educación de LE, según Sercu (2010, p. 21). En las mismas líneas, los estudios realizados por

Abdulrahman et al. (2016) también confirman que los docentes todavía no han logrado integrar la CI implícitamente en el aula de LE, en combinación con desarrollo de otras competencias que también deben desarrollar.

Uno de los objetivos de la reforma escolar LK20 era reducir el número de metas de aprendizaje en todas las asignaturas. Sin embargo, según los entrevistados, el que se hayan introducido cuatro elementos centrales en el plan de estudios de LE, se sienten obligados a priorizar el elemento que consideran el más importante, *Comunicación*. Por un lado, los participantes opinan que es posible adquirir competencias comunicativas básica en ELE sin haber trabajado mucho con la CI en el aula, algo que está en línea con lo que señala Risager al hablar sobre la perspectiva sociológica (Risager citada en Corti, 2019, p. 75) (véanse el [apartado 2.2](#)). Por el otro lado, cinco de ellos insisten en la importancia de la sensibilización de la realidad y conciencia del otro, y tres subrayan la importancia de la reflexión y la descentralización de su propio punto de vista. Todos estos son competencias importantes para la convivencia y la relaciones sociales e interculturales, según Jiménez-Ramírez (2019, p. 248) y Saint-Léger y McGregor (2015).

Otro desafío, que ya se ha mencionado arriba, es la falta de tratamiento de la interculturalidad en los manuales de ELE y otros materiales didácticos. Los entrevistados mencionan dos manuales que se utilizan en la asignatura de ELE en la educación secundaria, *Amigos y Gente*, señalando que la presencia de la dimensión intercultural en dichos manuales es escasa. Desde su punto de vista, el tratamiento que *Gente* da a la diversidad cultural es mejor que *Amigos*, y que es un problema que los manuales de ELE, como por ejemplo *Amigos*, se les ofrece a los alumnos una imagen de las culturas hispanas representadas como exóticas. Estas observaciones están en consonancia con los hallazgos de Eide (2014, p. 74), en su estudio sobre la imagen que se ofrece de América Latina en manuales de ELE. Además, dichos manuales contienen pocas actividades que les permite a los alumnos pasar de un mero conocimiento cultural a una CI. Esto contrasta con las recomendaciones de teóricos e investigadores en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de LE quienes recalcan que la CI implica mucho más que los conocimientos de aspectos culturales de una lengua (Byram, 2021, p. 52; Corti, 2019, p. 44; Dypedahl, 2020, p. 223; Fernández, 2019, p. 96; Jiménez-Ramírez, 2019, p. 245). De acuerdo con ellos, el Consejo de Europa (Council of Europe, 2016, p. 40) y Utdanningsdirektoratet (2020b, p. 5) también brindan semejantes consejos.

Como consecuencia, los entrevistados emplean mucho tiempo en búsqueda de herramientas didácticas para trabajar la interculturalidad, u optan por crear su propio material.

Este hallazgo concuerda con los resultados de investigaciones similares sobre las concepciones de los docentes de LE acerca de la CI (véanse por ejemplo Fernández 2019; Jiménez-Ramírez, 2019). En este respecto, Fernández (2019, p. 94) plantea la pregunta si el contenido del material didáctico que elaboran los docentes por su cuenta contiene los aspectos necesarios para brindarles a los alumnos una enseñanza orientada hacia la interculturalidad, y si la calidad de dicho material realmente es mejor. Durante las entrevistas, dos de los participantes del presente estudio se planteaban la misma pregunta, reflexionando sobre los contenidos del material que ellos mismos habían creado, acentuando que no hay nadie que comprueben la calidad de dichos materiales. Uno de ellos llegó a la conclusión de que los aspectos culturales estaban predominantes también en su propio material, y que las actividades que había elaborado no se centraban en elementos particulares de interculturalidad.

5.3 Evaluación del aprendizaje intercultural en ELE

Por lo que concierne a la evaluación del aprendizaje intercultural de los alumnos de ELE en la educación secundaria, ésta se realiza a través de la evaluación formativa y sumativa, conforme al plan de estudios de LE (LK20). Según los resultados obtenidos en este estudio, tanto la evaluación formativa como la evaluación sumativa representan un gran reto. Cuatro de los seis participantes comentan repetidamente durante las entrevistas los desafíos que conlleva dichas demandas. Piensan, al igual que Borghetti (2017), que la evaluación de la CI es desafortunada y no se debe hacer. Según ellos, esto se explica por varias razones:

En primer lugar, los docentes de ELE no están seguros de cómo planificar bien, evaluar y calificar el aprendizaje intercultural de los alumnos: ¿qué se debe evaluar?, y, ¿qué instrumentos de evaluación son los más adecuados para medir la CI? Es obvio que estos docentes recelan que no lleven a cabo la evaluación correctamente. La evaluación de la CI es una cuestión muy difícil, sensible y muy debatido. Borghetti (2017), Hoff (2020) y Sercu (2010) argumentan que la CI trata de las actitudes y los rasgos de la personalidad y, por eso, es difícil evaluar la adquisición real del alumno: ¿cómo saber que la enseñanza de la CI ha producido los cambios o aprendizajes en el alumno?

En segundo lugar, tal y como testimonian los participantes, resulta difícil evaluar la CI y las competencias lingüísticas a la vez. Los docentes destacan el bajo nivel que los alumnos tienen en español, y que la carencia de destrezas lingüísticas incapacitará a un alumno demostrar su CI, a pesar de que posee un nivel alto de esta competencia, tal y como acentúan

Borghetti (2017) y Sercu (2010, p. 19; 27). Con eso, Borghetti (2017) recela que se evalúe el aprendizaje superficial, y que éste tendrá más prestigio que el aprendizaje profundo. De las mismas líneas, los participantes presumen que para poder observar lo que han adquirido los alumnos de competencias interculturales, hay que realizar tales evaluaciones en el noruego. No obstante, con el número limitado de horas lectivas, se preguntan si conversaciones en el noruego es lo que se van a priorizar en la enseñanza de una LE.

En tercer lugar, hay dilemas éticos, tal y como alerta Borghetti (2017). Cuatro de los participantes plantean dudas sobre qué función tiene la evaluación del aprendizaje intercultural en la enseñanza de LE, y por qué debe formar parte de la evaluación sumativa. Uno de ellos señala que la CI es un término tan abstracto que le parece tan imposible evaluar esta competencia que evaluar la danza creativa. Otro destaca la dimensión ética preguntándose cómo se puede comprobar si los alumnos han entendido las formas de pensar y vivir de otras personas de otras culturas, sin conocer bien esa cultura ni la lengua meta.

En cuarto lugar, puede producir ansiedad en el docente. Tal como expresa uno de los participantes que tiene la sensación de perder control de su propia asignatura, sintiéndose incompetente al reflexionar sobre el componente intercultural en ELE y la renovación curricular. Según Ungar (2016), este sentimiento de ser profesionalmente marginalizado e impotente es un resultado de afán de poder que tienen las autoridades educativas al introducir las reformas curriculares persiguiendo los resultados inmediatos. Del mismo modo, Borghetti (2017, p. 13) señala que la introducción de la evaluación en los planes curriculares suele funcionar como un instrumento poderoso y eficiente para realizar cambios en los sistemas escolares y supervisar la enseñanza.

En quinto y último lugar, uno de los participantes recalca que los docentes tienen que priorizar los contenidos que serán evaluados [el denominado *washback effect*, o “efectos colaterales” o secundarios]. Este hallazgo es precisamente lo que teme Borghetti (2017), al señalar que la evaluación sumativa puede generar efectos negativos en los procesos de enseñanza, poniendo como ejemplo que no queda tiempo para trabajar los contenidos que no serán evaluados. Con esto, el apremio de tiempo surge de nuevo como el desafío crítico. Sin embargo, como enfatiza el participante D1, si la CI no será objeto de evaluación sumativa en la asignatura de LE, un posible efecto negativo puede ser que los docentes dediquen aún menos tiempo a este componente.

En lo que se refiere a la evaluación formativa del aprendizaje intercultural, ninguno de los participantes mencionó la posibilidad de utilizar la autoevaluación en relación con el componente intercultural en el aula de ELE. Este dato resulta sorprendente, puesto que es una forma de evaluación recomendada por varios de los investigadores en el ámbito de LE (Byram, 2021, p. 132; Borghetti, 2017, p. 11; Messina Albarenque, 2015; Sercu, 2010, p. 18), tal como en el plan curricular de Noruega (LK20). La autoevaluación puede potenciar el desarrollo de competencias interculturales, como la autonomía y la reflexión²⁴.

Con base en las inseguridades que conlleva la demanda de la evaluación de la CI que presenta el plan de estudios de LE (LK20), cuatro de los participantes subrayan que necesitan herramientas y guías de apoyo, además de una explicación clara y convincente por parte de las autoridades educativas que justifique por qué y para qué se ha incluido la CI en la evaluación sumativa. Estas dudas y críticas están respaldados por investigadores como Sercu (2010, p. 25; 31), Borghetti (2017) y Messina Albarenque (2015) que señalan que todavía no existe ningún recurso o modelo que logre realizar una evaluación holística de la CI, y que es necesario desarrollar herramientas apropiadas si se pretende que la evaluación de la CI sea válida y fiable. Considerando este hecho, no es nada asombroso que los docentes expresen inquietudes; los instrumentos de evaluación apropiados que necesitan no se han elaborado todavía. Otro aspecto interesante es que si bien es cierto que Messina Albarenque (2015) está a favor de la evaluación de la CI, resalta que esto no significa necesariamente calificaciones por notas. Sin embargo, tal como es ahora, en el contexto escolar noruego, para cumplir lo que prescribe el plan de estudios de LE (LK20), hay que aplicar las evaluaciones sumativas, ya que hay que tomar en consideración la CI de los alumnos en su calificación al final del curso.

El renovado plan de estudios de LE (LK20) fue aprobado por el Ministerio de Educación noruego en 2019. Se puede argumentar que la inclusión del componente intercultural y la evaluación sumativa del aprendizaje intercultural fue una decisión precipitada, considerando todos los desafíos y carencias que todavía hay que resolver antes de lograr una enseñanza de alta calidad y buenas prácticas evaluativas. Los resultados de este estudio indican que todavía carecen modelos o recursos idóneos para poder medir y evaluar la CI, y que los docentes se sienten inseguros de cómo evaluar el aprendizaje intercultural en ELE. Tal y como advierte Hoff (2020, p. 68), con la evaluación de la CI, corremos el riesgo de reducir la CI a productos

²⁴ El consejo de Europa ha elaborado recursos para la autoevaluación del aprendizaje intercultural: <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters>

educativos con los que los alumnos sólo demuestran las actitudes y las conductas que están consideradas correctas. Esto quiere decir que los temas que los alumnos abordan no demuestran si realmente han adquirido la CI. Además, Hoff puntualiza que, en vez de evaluar el resultado del proceso, será más exitoso enfocar el proceso en sí. Este argumento está en línea con el paradigma actual en cuanto a la reforma educativa de LE (Llovet Vilà, 2021, p. 119). Por lo tanto, la pregunta que plantean algunos de los participantes referente a la aplicación de la evaluación sumativa, parece muy relevante: ¿cuáles son los propósitos de la evaluación sumativa de la CI en el nivel 1 de LE?

5.4 Factores clave para una implementación exitosa de un plan curricular

Con el mismo motivo que persigue el presente estudio, es decir indagar qué necesitan los docentes para sentirse bien preparados para implementar la CI en el aula de ELE, Fernández (2018, p. 86) recalca que las investigaciones sobre las actitudes docentes hacia la incorporación del componente intercultural en los planes curriculares nos proporcionan información provechosa acerca de cómo se interpretan los objetivos del plan curricular en cuestión y cómo se implementan en el aula. Además, los docentes están muy influenciados por sus experiencias previas, algo que afecta a sus actitudes ante innovaciones curriculares (Fernández, 2019, 87; Llovet Vilà, 2018, pp. 4-5). Los resultados obtenidos de este estudio muestran cómo uno de los entrevistados, que trabaja en una escuela secundaria que colabora con una universidad, está acostumbrado a actualizar sus conocimientos y reflexionar sobre la propia práctica de enseñanza, mientras que otro, que no está acostumbrado al trabajo colaborativo, no pretende hacer ajustes a su práctica docente en el aula de ELE por la transición al plan de estudios de LE renovado (LK20).

Para lograr una implementación exitosa de un nuevo plan curricular, o renovado, el papel docente es importante, ya que es el mediador principal en el aula. Hay varios factores que influyen en el éxito de la implementación de un nuevo plan curricular: 1) guías de apoyo; 2) concordancia entre los propósitos y contenidos curriculares y los procesos que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza; 3) reflexión por parte del docente sobre la propia práctica; 4) renovación de formación profesional de los docentes; 5) posibilidades de reciclarse y desarrollar su práctica conforme a la intención de la reforma educativa; 6) disponibilidad de materiales y recursos específicos que son fáciles de implementar en la enseñanza; 7) tiempo dedicado a buscar y analizar nuevos materiales didácticos; y 8) tiempo para adaptarse al nuevo plan y a comprenderlo bien (véanse por ejemplo Fernández, 2019; Haug & Mork, 2021; Llovet Vilà, 2018; Ungar, 2016). Además, en cuanto a la implementación de la CI en el

aula de LE, Jiménez-Ramírez (2019, p. 248) subraya que todavía faltan muchas más investigaciones sobre factores clave para una incorporación exitosa de la CI en los planes curriculares, y que hay que desarrollar modelos de actividades y metodologías de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de desarrollar la CI de los alumnos. Tal como muestran los resultados de la presente indagación, y también en las previas investigaciones que se han realizado (véanse por ejemplo Fernández, 2015; Haug & Mork, 2021), son muchos los requisitos que se deben cumplir para que sea exitosa la incorporación de la CI en el aula de ELE. Llovet Vilà en 2018 (p. 21) señala que los docentes todavía no tienen las herramientas necesarias para realizar el cambio y la mejora para conseguir los objetivos de la reforma educativa LK06. Por eso, no es muy inesperado que en el momento presente (2022), dos años después de que entrara en vigor el renovado plan de estudios de LE (LK20), las necesidades de los docentes todavía no estén cubiertas.

Según Llovet Vilà (2018, p. 21), un gran desafío es que el plan de estudios de LE solo describe qué competencias deben desarrollar los alumnos en cada nivel²⁵ sin que se les haya ofrecido a los docentes ninguna instrucción de cómo alcanzarlos. Como consecuencia, los docentes que hayan trabajado varios o muchos años, podrán aprovechar esta libertad de estrategias metodológicas para no cambiar su práctica, o sea, no verán la necesidad de mejorar su desempeño como docente o adaptarse a las nuevas exigencias curriculares. Esto es precisamente lo que comenta uno de los participantes cuando confirma que no ve necesario cambiar sus estrategias de enseñanza y que no considera el elemento central de la CI como un componente importante de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Otros cuatro participantes, por el contrario, reconocen la importancia de la CI en el aula de ELE, pero expresan que tienen miedo de incorporar la CI de manera incorrecta. Un posible efecto de este temor puede ser que eludan incorporar el componente intercultural en su enseñanza de ELE. Dicho temor puede explicar por qué cuatro de los participantes subrayan repetidas veces durante la entrevista la necesidad de líneas directrices y guías de apoyo. Estos hallazgos hacen suponer que tal vez el desafío primordial no sea el apremio de tiempo, sino la carencia de líneas directrices, definiciones precisas, instrucciones concretas y recursos específicos. Con eso, se puede suponer que si todo esto se hubiera cumplido en la fase inicial de la implantación del renovado plan de estudios de LE (LK20), la implementación práctica en las aulas habría sido más eficaz y exitosa.

²⁵ Después de tres cursos escolares entre los 13 y 15 años, los alumnos deben alcanzar los objetivos del nivel 1, según el plan de estudios de lenguas extranjeras (LK20).

La carencia de guías de apoyo metodológico para la enseñanza y la evaluación del aprendizaje intercultural y la poca oferta que había de cursos de actualización en la fase inicial de la implantación del plan de estudios de LE (LK20), da la impresión de que las autoridades de educación suponían que los docentes ya estaban bien preparados para integrar el componente intercultural en el aula de ELE, que ya poseían los conocimientos y que ya disponían de instrumentos necesarios. También parece que se presuponía que alumnos de 13 a 15 años podrán desarrollar competencias interculturales en la materia de ELE.

Los hallazgos de este estudio, al igual que las investigaciones de Llovet Vilà (2018), muestran que hay una diferencia significativa entre la intención de los creadores de los planes curriculares y la implementación real en el aula. Llovet Vilà (2018, p. 21) señala que la mera introducción de cambios curriculares no conlleva necesariamente la mejora de la calidad educativa. A modo de ejemplo, los seis participantes de la presente indagación expresan que se ha dedicado poco o ningún tiempo a tratar el renovado plan de estudios de LE (LK20) en su escuela. Esto se debe parcialmente a la pandemia de Covid-19, pero los docentes destacan que el equipo directivo de la escuela tampoco ha dedicado mucho tiempo al trabajo con la asignatura de LE, ni antes ni después de la pandemia. Esto se puede relacionar con el bajo prestigio de las LE en el sistema educativo, y que no se priorizan esta asignatura.

Como ya se ha mencionado anteriormente, las autoridades de educación en Noruega, al diseñar e implementar una renovación curricular, exigen que el propietario y la dirección de cada centro educativo asuman un papel protagonista en orden a la implantación. Sin embargo, los resultados del presente estudio, al igual de otras investigaciones en el ámbito, insinúan que la realidad no es siempre así. Por una parte, se puede alegar que los desafíos y las carencias que expresan los entrevistados han surgido porque las autoridades de educación [el Ministerio de Educación y la Dirección de Educación y Formación], los propietarios y la dirección de los centros educativos no han asumidos sus responsabilidades. Por otra parte, también hay que tomar en cuenta que los planes curriculares que se han elaborado tal vez sean demasiado ambiciosos. También se puede cuestionar si se ha aportado suficientes fondos y recursos a los equipos directivos de los centros escolares para que puedan brindarles a los docentes el tiempo, los recursos y los cursos de capacitación y actualización que necesiten. En fin, los resultados de este estudio cualitativo indican que hay una gran diferencia entre los objetivos del renovado plan de estudios de LE (LK20) en lo que se refiere a la inclusión del elemento central de la CI y lo que sucede en la práctica. Este es un problema que se ha identificado en esta tesina de Máster y que se debe examinar en profundidad en futuras investigaciones.

6. Conclusión

La presente tesina de Máster ha tenido como propósito indagar cuáles son las concepciones de los docentes noruegos de ELE acerca de la CI y cuáles son sus experiencias al intentar integrar el componente intercultural en el aula de ELE en la educación secundaria. Con este objetivo se ha pretendido identificar qué retos enfrentan y qué necesidades tienen los docentes para sentirse bien preparados para desarrollar la CI de los alumnos, tal y como lo prescribe el renovado plan de estudios de LE (LK20). Como método de investigación, se ha empleado la entrevista semiestructurada para recoger datos cualitativos.

Los resultados obtenidos revelan que los docentes están inseguros y desconcertados al intentar explicar qué entienden por la CI. Carecen de experiencias y vivencias interculturales en contextos hispanohablantes y la formación académica sobre qué implica el concepto de la CI, algo que complica y obstaculiza la atención al elemento intercultural en la enseñanza. No obstante, al describir cómo perciben dicho concepto, mencionan varios elementos que constituyen la CI, la mayoría de ellos correspondientes a los elementos esenciales del modelo de la CCI propuesto por Byram (2021, p. 44). Este hallazgo indica que están en proceso de comprender lo que entraña el concepto de la CI, y que tienen conciencia del concepto al impartir clases de ELE. Todos los participantes reconocen, en mayor o menor grado, la importancia del enfoque intercultural en el aula de ELE. Sin embargo, tienen sus dudas respecto a si conviene enseñar la CI en la materia de ELE a alumnos noruegos entre 13 y 15 años.

A continuación, los resultados de las entrevistas muestran varios dilemas que enfrentan los docentes de ELE a la hora de implementar la CI en el aula, la presión de hacer las cosas con poco tiempo siendo el más acentuado. Los docentes recalcan que para sentirse capaces de cumplir las exigencias del plan de estudios de LE (LK20) acerca de la incorporación de la CI, necesitan que se tomen medidas adecuadas, tanto a nivel local como nacional. Sin embargo, los hallazgos del presente estudio hacen suponer que tal vez el desafío primordial no sea el apremio de tiempo, sino la carencia de líneas directrices, definiciones precisas, instrucciones concretas, recursos específicos y la oferta escasa o nula de cursos de actualización y capacitación continua. Con eso, se puede suponer que si todo esto se hubiera cumplido en la fase inicial de la implantación del renovado plan de estudios de LE (LK20), la implementación práctica en las aulas habría sido más eficaz y exitosa.

En suma, los resultados indican que hay una gran diferencia entre los objetivos del renovado plan de estudios de LE (LK20) en lo que se refiere a la inclusión del elemento central de la CI y lo que sucede en la práctica. Este es un problema que se ha identificado en esta tesina de Máster y que se debe examinar en profundidad en futuras investigaciones. Los entrevistados también han propuesto algunas posibles soluciones para resolver dicho problema, por ejemplo que las autoridades educativas [El Ministerio de Educación y la Dirección de Educación y Formación] financien proyectos para crear materiales didácticos destinados al desarrollo de la CI en el aula de LE y que se fomenten la colaboración interdisciplinaria.

Bibliografía

- Byram, P. M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Título original: Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volum. Traducción al español por Instituto Cervantes, enero de 2021. Recuperado el 4 de abril de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/
- Council of Europe (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Recuperado el 4 de abril de 2022, de <https://rm.coe.int/16806ae621>
- Corti, A. (2019). *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*. Waxmann.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos de narraciones*. UNESCO.
- Dypedahl, M. (2020). Interkulturell læring i fremmedspråk. En: C. Bjørke & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3ra edición, pp. 205-226). Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, L. (2014). Latin-Amerika i lærebøker i spansk Hva formidles og hvilke stemmer kommer til orde?. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og kulturpædagogik*, 20(59), 9. <https://doi.org/10.7146/spr.v20i59.26032>
- Fernández, S.S. (2015). Concepciones de los profesores daneses acerca de la competencia intercultural en la clase de español como lengua extranjera. *Milli Malá Journal of Language and Culture*, 7, 95-120. Recuperado el 4 de abril de 2022, de <http://millimala.hi.is/en/vol-72015/>
- Fernández, S.S. (2019). Kritisk kulturel bevidsthed i spanskfaget. En A. S. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (pp. 79-98). Samfundslitteratur.
- Formación Alcalá (el 16 de julio de 2020). *ECTS - ¿Qué son estos créditos? ¿Cuál es su validez?* Recuperado el 15 de octubre de 2022 de <https://www.formacionalcala.com/articulos/34/ects-que-son-estos-creditos-cual-es-su-validez>

- Guillén Díaz, C. (2016). Los contenidos culturales. En: J. Sánchez and I. Santos (Eds.), *VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Tomo 2, (1ra edición, pp. 227-243). Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Haug, B. S. & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education* 37(100), Article 103286, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª edición)*. MacGrawHill Education. Recuperado el 20 de junio de 2022 de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hoff, H. E. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55–74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
- Jiménez-Ramírez, J. (2019). Cultura e interculturalidad. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 243-257). Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2ª edición). Gyldendal Akademisk.
- Llovet Vilà, X. (2018). Language Teacher Cognition and Curriculum Reform in Norway: Oral Skill Development in the Spanish Classroom. *Acta Didactica Norge* 12(1), artículo 12. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5443>
- Llovet Vilà, X. (2021). Reflexiones sobre la idea de comunicatividad para la clase de español como lengua extranjera (ELE) en Noruega. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 108-125. <https://doi.org/10.46364/njltl.v9i1.815>
- Messina Albarenque, C. (2015). Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada. *MarcoELE Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 20(1), 1-31. Recuperado el 28 de abril de 2022, de <https://marcoele.com/evaluar-la-conciencia-intercultural/>
- Níkleva, D. G. (2012). Educación para la convivencia intercultural. *Arbor*, 188(757), 991–999. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.757n5013>

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Redacción Dance Emotion (2020, el 11 de enero). *La danza creativa: ¡Desarrolla tu ingenio mientras bailas!* Dance Emotion. <https://dancemotion.es/la-danza-creativa-desarrolla-tu-ingenio-mientras-bailas/>
- Sercu, L. (2010). Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers. En A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the Untestable in Language Education* (pp. 17-34). Multilingual Matters.
- Ungar, O. A. (2016). Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research* 31(77), 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.008>
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01). Recuperado el 6 de noviembre de 2022, de <https://www.udir.no/k106/fsp1-01/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02). Recuperado el 11 de marzo de 2022, de <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Recuperado el 25 de marzo de 2022, de <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2022, el 22 de junio). Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar. Recuperado el 22 de septiembre de 2022, de <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>

Anexo 1: Guión de entrevista

Ungdomsskolelæreres forståelse av begrepet interkulturell kompetanse og deres erfaringer med interkulturell orientert undervisning i spanskfaget

INTERVJUGUIDE

Semistrukturerte individuelle intervjuer

DEL 1: BAKGRUNNSINFORMASJON – OPPVARMINGSPØRSMÅL

Formell utdanning

1. Hva slags lærerutdanning har du?
2. Hva slags utdanning har du innen spansk og eventuelt innen spansk- og/eller fremmedspråksdidaktikk?

Undervisningserfaring

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer i spansk?
2. Har du undervist eller underviser du i andre fremmedspråk enn spansk?

DEL 2: LÆRERNES FORSTÅELSE AV BEGREPET *INTERKULTURELL KOMPETANSE*

1. Hva forstår du med *interkulturell kompetanse* i spanskfaget?

DEL 3: IMPLEMENTERING AV INTERKULTURELL ORIENTERT UNDERVISNING

1. Hvordan tilrettelegger du undervisningen for å styrke elevenes interkulturelle kompetanse i spanskfaget?
2. Hva synes du er fordelaktig med en interkulturell orientert undervisning i spanskfaget?
3. Hva synes du er utfordrende med en interkulturell orientert undervisning i spanskfaget?
4. Hvor viktig anser du at *interkulturell kompetanse* er i språkopplæringen på nivå 1?

DEL 4: BEHOV FOR FAGLIG OG DIDAKTISK OPPDATERING OG UTVIKLING I TILKNYTNING TIL INTERKULTURELL LÆRING

1. Hvilke behov har du for at du skal kunne oppfylle den nye læreplanens krav om utvikling av elevenes interkulturelle kompetanse og vurdering av denne?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Ungdomsskolelæreres forståelse av begrepet interkulturell kompetanse og deres erfaringer med interkulturell orientert undervisning i spanskfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan du som spansklærer i ungdomsskolen forstår begrepet "interkulturell kompetanse", hvilke undervisningserfaringer du har gjort deg og hvilke eventuelle kompetansehevingsbehov du har i forbindelse med vektleggingen av interkulturell kompetanse i spanskfaget. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student på Masterstudium i fremmedspråk i skolen ved Høgskolen i Østfold, og dette forskningsprosjektet vil være grunnlaget for min masteroppgave (30stp.).

Interkulturell kompetanse er en av kjerneelementene i den nye læreplanen i fremmedspråk (LK20). I den forbindelse ønsker jeg å undersøke hvordan spansklærere i ungdomsskolen forstår begrepet interkulturell kompetanse og hvilke eventuelle behov de har for at de skal kunne oppfylle den nye læreplanens krav om utvikling av elevenes interkulturelle kompetanse og vurdering av denne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er jeg, Elise Trinhholm som er ansvarlig for prosjektet. Masteroppgaven gjøres ved Høgskolen i Østfold, og min veileder er Berit Grønn.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg er interessert i å intervju spansklærere på ungdomsskoler i Norge. Utvalget av intervjupersoner er basert på et ønske om å hente inn informasjon fra lærere i ulike deler av landet og med ulik ansiennitet som spansklærere. Totalt vil rundt 10 spansklærere motta denne henvendelsen om å delta i undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi møtes fysisk eller via zoom for et individuelt intervju. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du forstår begrepet interkulturell kompetanse i spanskfaget, hvordan undervisningen tilrettelegges for å styrke elevenes interkulturelle kompetanse, hva du opplever som

fordelaktig og utfordrende ved en interkulturell orientert spanskundervisning, og hvilke eventuelle behov du har for å oppleve at du kan gjennomføre undervisningen i tråd med den nye læreplanens krav til elevenes utvikling av interkulturell kompetanse.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg, Elise Trinhholm, vil ha tilgang til lydopptaket og opplysningene om deg
- Veileder vil gis tilgang til noen av resultatene fra intervjuene underveis i arbeidet, men ikke til personopplysninger. Veileder vil ikke benytte det innhentede materialet til egne formål.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data på passordbeskyttet PC.
- Navnet ditt vil bli anonymisert i masteroppgaven, og din identitet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av denne.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2023. Ved prosjektslutt vil både personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Elise Trinhholm (masterstudent), elisebu@hiof.no
- Berit Grønn (veileder), berit.gronn@hiof.no
- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen, line.m.samuelsen@hiof.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elise Trinhholm
(Masterstudent)

Berit Grønn
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Ungdomsskolelæreres forståelse av begrepet interkulturell kompetanse og implementering av interkulturell orientert undervisning i spanskfaget, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Anexo 3: NSD



Vurdering

24.05.2022

Referansenummer

673793

Prosjekttittel

Ungdomsskolelæreres forståelse av begrepet interkulturell kompetanse og deres erfaringer med interkulturell orientert undervisning i spanskfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for språk, litteratur og kultur

Prosjektansvarlig

Berit Grønn

Student

Elise Trinhholm

Prosjektperiode

02.05.2022 - 30.06.2023

[Meldeskjema](#)

Dato

24.05.2022

Type

Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!