

Profesorado e interculturalidad: una aproximación al perfil de los profesores de ELE

LUCÍA CRIADO TORRES

Universidad de Granada

Received: 2025-05-09 / Accepted: 2025-10-10

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.33602>

Porta Linguarum ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: La misión del profesor intercultural es tanto dominar actitudes, conocimientos y destrezas como facilitar el entendimiento intercultural, hacer extraño lo familiar y lo familiar extraño, adoptar el papel de mediador entre culturas y preparar a sus estudiantes para que tengan encuentros interculturales satisfactorios basados en el respeto y la valoración mutua. El presente trabajo expone un recorrido por el concepto de competencia intercultural centrada en el docente de LE. Asimismo, aborda una aproximación al perfil de los profesores de español en interculturalidad a través de experiencias, valoraciones y creencias sobre sus propios estilos de enseñanza. Para describir esta situación, se realizó un estudio con 129 docentes de ELE españoles y con los resultados extraídos se concluye que, en términos generales, poseen un grado intermedio de competencia intercultural, a pesar de que aún sobresa la falta de formación en este ámbito específico.

Palabras clave: cultura, interculturalidad, profesorado, ELE.

Teachers and interculturality: An approach to the profile of SFL teachers

ABSTRACT: The mission of the intercultural teacher involves not only mastering attitudes, knowledge, and skills, but also facilitating intercultural understanding, making the familiar strange and the strange familiar, adopting the role of mediator between cultures, and preparing students for successful intercultural encounters based on mutual respect and appreciation. This study presents an overview of the concept of intercultural competence focused on the foreign language teacher. It also offers an insight into the intercultural profile of Spanish teachers of SFL through their experiences, assessments, and beliefs regarding their own teaching styles. To explore this reality, a study was conducted with 129 Spanish SFL teachers. The results suggest that, in general terms, they possess an intermediate level of intercultural competence, although a notable lack of specific training in this area still persists.

Keywords: culture, interculturality, teachers, ELE.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, nadie puede negar que lengua y cultura constituyen un binomio indisoluble. Sin embargo, es insuficiente la mera transmisión de información y la adquisición de conocimientos culturales si no significan adquisición de destrezas y habilidades para manejar una situación comunicativa eficazmente con hablantes de una lengua y cultura extranjeras.

Si el objetivo de aprender una lengua es comunicarse, ¿basta entonces con conocer los preceptos de la gramática para tener un verdadero entendimiento entre hablantes? La

respuesta es no. No podemos dejar de lado los aspectos no lingüísticos que forman parte del acto comunicativo, ya que emisor y receptor deben conocer y compartir elementos de una misma dimensión llamada “cultura”. Factores como los flujos migratorios, el interés por aprender nuevas lenguas o la globalización, hacen de las relaciones entre culturas un tema prioritario y nace así la necesidad de ser un hablante con conciencia intercultural y, en adelante, competencia intercultural.

En este sentido, en el desarrollo de la competencia comunicativa se debe incluir el conocimiento de normas sociales y culturales que rigen las interacciones entre hablantes. Así, tener una buena competencia intercultural significará actuar de manera apropiada en una lengua y una cultura extranjera. No se trata solo de saber qué se dice, sino también cómo, cuándo, dónde y por qué.

Dicho esto, este trabajo se propuso indagar sobre el perfil de los docentes de ELE en cuanto a interculturalidad, su formación específica en este ámbito, sus valoraciones, creencias y prácticas docentes, para así comprender en qué medida están preparados para integrar la competencia intercultural en el aula de ELE.

2. CULTURA, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

La cultura ha sido objeto de numerosas definiciones a lo largo de la historia. En 1871, Tylor la definió como un conjunto complejo de conocimientos, creencias, costumbres y capacidades adquiridas por el ser humano como miembro de la sociedad (Tylor, 1975). Más adelante, Harris (2011) propone una definición de corte más social, entendiendo la cultura como un sistema de tradiciones y estilos de vida aprendidos que modelan de forma pautada la manera de pensar, sentir y actuar de una comunidad, es decir, su conducta. Estas definiciones se completan con la de Miquel (2003), más funcional y comunicativa al considerar la cultura como aquellos saberes, clasificaciones y comportamientos socialmente regulados que afectan a cualquier interacción comunicativa haciéndola apropiada o no.

Una vez esbozado el concepto de cultura, conviene llamar la atención sobre la dualidad multiculturalidad/interculturalidad. Como explica Bernabé (2012), la multiculturalidad se refiere simplemente a la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio sin necesidad de que haya interacción entre ellas, pudiendo incluso generar segregación. La interculturalidad, sin embargo, implica contacto, diálogo y reconocimiento entre culturas. Se manifiesta, entonces, en el respeto, la aceptación de lo diverso y el aprendizaje mutuo y, por ende, en la integración de culturas. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes define este concepto como la “relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida” (Instituto Cervantes, 1997-2025).

3. COMPETENCIA INTERCULTURAL

Fue Chomsky el primero en hablar del término “competencia” en 1965: para este autor existe una “distinción fundamental entre competencia (el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua), y actuación (el uso real de la lengua en situaciones concretas)” (Chomsky, 1976, p. 6). Según el MCER (Consejo de Europa, 2020), las competencias son la suma de

conocimientos, destrezas y características individuales que permiten realizar acciones. Esta definición podría resultar limitada, pues en realidad alude a la competencia lingüística y no considera otros aspectos importantes de la lengua como la pragmática o la sociolingüística. Así lo entendió Hymes, que en 1973 habló de la adecuación al contexto de los enunciados:

La atención dada a la dimensión social no está restringida a las ocasiones en que los factores sociales parecen interferir con la gramática o restringirla. El engranaje de la lengua en la vida social tiene un aspecto positivo y productivo. Hay reglas del uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles. (Hymes, 1996, p. 23)

Deste modo surge el término de “competencia comunicativa”, que engloba el conocimiento de la lengua y su aplicación según el entorno, la situación social o el interlocutor.

El MCER menciona la competencia intercultural cuando describe los niveles de referencia, especialmente el nivel Maestría (C2): “Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua” (Consejo de Europa, 2020, p. 25). Sin embargo, la competencia intercultural no es exclusiva de los hablantes con el mayor dominio de la lengua o de quien se dedica profesionalmente a ella, sino que se puede y se debe trabajar con estudiantes de cualquiera nivel (Aguado, 2003; Porto & Byram, 2015).

El PCIC (Instituto Cervantes, 2006) recoge tres inventarios para trabajar las Competencias generales sobre elementos culturales de los países hispanohablantes. Estos son: Referentes culturales (Conocimientos generales de los países hispanos, Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente y Productos y creaciones culturales), Saberes y comportamientos socioculturales (Condiciones de vida y organización social, Relaciones interpersonales e Identidad colectiva y estilo de vida) y Habilidades y actitudes interculturales (Configuración de una identidad cultural plural, Asimilación de los saberes culturales, Interacción cultural y Mediación cultural). Con ellos se busca la aceptación y apreciación de la diversidad, mientras se completa la propia identidad cultural; la empatía, la sensibilidad, el interés y la flexibilidad; y la evaluación y posible corrección y ajuste de los propios conocimientos, destrezas y actitudes. No obstante, el PCIC también señala que:

El desarrollo del grado de dominio de las competencias comunicativas de la lengua, de naturaleza propiamente lingüística, no necesariamente se corresponde con el desarrollo del conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la consciencia intercultural o las destrezas y habilidades prácticas o interculturales. Por esta razón, las habilidades y actitudes interculturales, al igual que los referentes culturales y los saberes y comportamientos socioculturales, no presentan una correlación sistemática con los niveles establecidos para los inventarios de los componentes gramatical, pragmático discursivo y nocional. (Instituto Cervantes, 2006)

Así pues, procede preguntarse: ¿qué y cuándo debe enseñar el docente un determinado contenido cultural? El PCIC responde: “la distribución que se realice a través de la adecuación curricular en un segundo nivel de concreción dependerá del grado de desarrollo de las competencias interculturales que vayan mostrando los alumnos en cada situación particular de enseñanza y aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2006). Cabe pensar, entonces, que esta labor queda al criterio del profesor, quien, tras un proceso de observación y análisis de necesi-

dades, deberá programar y diseñar actividades que promuevan la competencia intercultural para cada escenario o contexto específico.

Byram y Zarate (1997) y Byram et al. (2002) proponen cinco saberes relacionados entre sí que encuadran la competencia intercultural: el conocimiento de uno mismo y del otro (saberes), las destrezas para interpretar y relacionar (saber comprender), las destrezas para descubrir e interactuar (saber aprender/hacer), las actitudes para relativizarse a uno mismo y valorar al otro (saber ser) y la conciencia crítica intercultural (saber implicarse). Por su parte, Sercu (2005) incorpora un sexto saber, la competencia comunicativa, que denomina “saber comunicar” y lo define como:

la voluntad de involucrarse con la cultura extranjera, la autoconciencia y la capacidad de verse desde fuera, la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de los demás, la capacidad de hacer frente a la incertidumbre, la capacidad de actuar como mediador cultural, la capacidad de evaluar los puntos de vista de otros, la capacidad de utilizar conscientemente las habilidades de aprendizaje cultural y de leer el contexto cultural, y la comprensión de que los individuos no pueden reducirse a sus identidades colectivas. (p. 2)

El acto comunicativo no solo es un intercambio de mensajes, sino de identidades sociales que afectan a ese intercambio. Durante la comunicación de un hablante no nativo que habla una lengua extranjera, en multitud de ocasiones “se perdona” el error gramatical, sintáctico, fonético, ortográfico o prosódico si no impide la comunicación y tanto emisor como interlocutor median hasta llegar a la comprensión del mensaje. Pongamos por caso una típica situación: en un bar español un extranjero pide “un tostada con tomate”. El camarero le servirá sin problema. Sin embargo, ¿sucedería lo mismo si esta persona pidiera su desayuno chascando los dedos o dando golpes en la barra del bar hablando un perfecto español? Seguramente no. Esto produciría un choque para el nativo, incluso sin saber si el foráneo conoce o no los procedimientos, hábitos o costumbres de la cultura en que se halla inmerso. El dominio de la competencia lingüística no va necesariamente ligado a la competencia cultural. Es una idea errónea “pensar que conocer y compartir la lengua garantiza la efectividad de la comunicación” (García Benito, 2009, p. 494). Así entra en juego la competencia intercultural, que “no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de solo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso” (Kramsch, 2001, p. 33).

Para que el estudiante interactúe eficazmente en la lengua con personas de diferentes comunidades o grupos sociales, deberá integrar e incrementar progresivamente conocimientos de valores y creencias compartidas por grupos sociales, deshacerse de estereotipos, afrontar malentendidos culturales, ser consciente de las similitudes y las diferencias que existen entre su propia cultura y la cultura meta y tener una actitud empática y abierta hacia ella.

Aunque no exclusivamente, creemos que lo ideal para que el estudiante aprenda los usos culturales de una o varias comunidades de lengua es el aprendizaje en inmersión. La creencia es que esta situación de exposición total a la lengua “inevitablemente conlleva el entendimiento cultural que, a su vez, dará como resultado actitudes más positivas, lo cual se vinculará directamente, en una espiral virtuosa, con una mejor adquisición lingüística” (Coleman, 2001, p. 52). Sin embargo, es cierto que el hecho de vivir en el país de la lengua y la cultura meta no siempre conduce a la aceptación ni a la adaptación. Es por ello por

lo que, en ocasiones, la residencia en el país extranjero puede provocar también el choque cultural si hay una gran distancia entre culturas y el estudiante puede llegar a experimentar rechazo o incomodidad. Pensemos, por ejemplo, en una parada de autobús, donde los españoles no suelen guardar la fila para esperar y el espacio personal se acorta. Dependerá, pues, de factores como la actitud, los conocimientos previos o la capacidad de adaptación a la situación de cada persona, que haya o no choque cultural.

Para Vilar (2009) se ha de buscar en el aula:

un modelo de convivencia y diálogo intercultural más pleno que trate la diversidad no como una deficiencia o diferencia que nos separa, sino como una fuente de riqueza y un modo de vivir, aprender y aceptar nuevos compromisos en la sociedad actual. (p. 103)

De modo que se trata de conocer y aceptar al “otro” como parte de una identidad colectiva en la que nos incluimos. Y es ahí donde entra en juego el papel de la competencia intercultural del profesor de lenguas, que además de docente es aprendiz.

4. EL DOCENTE INTERCULTURAL

Todo lo dicho anteriormente para el estudiante es aplicable al profesor. Además de conocimientos lingüísticos, la enseñanza intercultural implica manejar actitudes, emociones, creencias, valores, conocimiento mutuo, aceptación y respeto. Es legitimar todas las culturas. En palabras de Byram et al. (2002):

el “mejor” profesor no es el hablante nativo ni el no nativo, sino la persona que puede ayudar a los alumnos a ver las relaciones entre su propia cultura y otras culturas, puede ayudarles a que adquieran interés y curiosidad por la “otredad” y una conciencia de ellos mismos y sus propias culturas vistos desde las perspectivas de otras personas. (p. 10)

Sin embargo, es conveniente recordar que el docente no puede ser completamente neutral en cuestiones culturales, ya que en primer término es un individuo perteneciente a una cultura determinada, con experiencias, creencias y valores acerca de esta y de otras, por lo que superar ciertos prejuicios y estereotipos también supondrá un reto.

El Instituto Cervantes (2018) recoge entre *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* la de “facilitar la comunicación intercultural”, donde menciona “implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural”, “adaptarse a las culturas del entorno”, “fomentar el diálogo intercultural” y “promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural”. El profesor intercultural:

se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa [...] y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. [...] Además, reflexiona sobre su actuación en encuentros interculturales, con el fin de mejorarla. (Instituto Cervantes, 2018, p. 19)

Se hace imprescindible que el docente, además de contar con conocimientos teóricos, sea capaz de integrarlos con la ética y la experiencia (Besalú, 2007) para transformar un

ambiente multicultural en intercultural donde se cultive la aceptación, el respeto y la convivencia. A este respecto, Azevedo y López (2015) afirman que “los conocimientos necesarios a una práctica intercultural están bastante vinculados también a la inteligencia y control emocional, ya que negociar, hacer y recibir propuestas de trabajo y convivir con diferentes opiniones exige un equilibrio emocional considerable” (p. 3). García Benito (2009) apunta que el profesor se convierte en “un “mediador cultural”, en un agente que opera entre varias culturas; llegando incluso a poder ser considerado un diplomático, por su posición estratégica entre las culturas” (p. 497).

Risager (2001) señala que es importante para el desarrollo de la competencia intercultural del profesor de lenguas que este mismo tenga unos conocimientos básicos, en la medida de lo posible, acerca de la cultura del país de origen de los estudiantes que tiene en el aula. Aunque pueda suponer un arduo trabajo, resulta fundamental para hacer posible un ambiente intercultural, donde los estudiantes sientan que su cultura es valorada y está presente en clase. Por lo tanto, el profesor debe asumir que se le requieren “cambios en su autoconcepto, en su actitud y en sus competencias profesionales” (Sercu, 2001, p. 255).

Edelhoff (1987, citado por Sercu, 2001) recoge las actitudes, conocimientos y destrezas del profesor intercultural: un profesor que también es alumno e intérprete intercultural, que muestra curiosidad y respeto, que conoce la cultura del país en el que enseña y la suya propia, y que está familiarizado con estilos de aprendizaje, y con habilidades comunicativas y pedagógicas para aplicar los preceptos interculturales. Además, el profesor deberá evaluar si el estudiante ha superado los estereotipos y prejuicios o si se ha convertido en alguien más tolerante ante lo diferente. García Benito (2009) propone valores como “concepción global del mundo, descenso del autoritarismo y del etnocentrismo, capacidad de diálogo y de aceptación de las diferencias, capacidad para analizar y resolver conflictos, [y] ductilidad” (p. 501).

4.1. La formación del docente intercultural

La formación en interculturalidad repercutirá positivamente en el buen funcionamiento de la clase. La actitud del profesor y las estrategias interculturales que ponga en marcha, así como la participación y buena disposición del alumno serán elementos claves para crear el ambiente intercultural que se desea. De manera que además de poseer los conocimientos, el docente deberá hacer un continuo ejercicio de introspección, reflexión y contraste. Todo profesor que aspire a desarrollar en sus alumnos la competencia intercultural deberá primero convertirse en aprendiz intercultural con un adecuado conocimiento de la lengua y la cultura meta y las habilidades, destrezas y actitudes mencionadas. Para ello, es conveniente que en la formación del profesorado se incluyan asignaturas orientadas a la mediación, la negociación y la intervención en las aulas pluriculturales.

En cuanto a estilos de enseñanza, Byram et al. (2002) proponen que el profesor cree un clima de clase donde se promuevan y tengan cabida la escucha activa por turnos, el respeto, un lenguaje y un tono educado, el rechazo absoluto a términos discriminatorios y la capacidad de desafiar generalizaciones y estereotipos. Los autores presentan un ejemplo con aprendices de español que examinan artículos de periódicos donde aparece el tema de la inmigración y que se centran en características como fuentes, perspectivas, vocabulario,

connotaciones, implicaciones y presuposiciones; construcciones activas o pasivas que ocultan la responsabilidad de ciertas acciones, expresiones retóricas como metáforas y los términos “nosotros” frente a “ellos”.

Los estudios sobre el perfil intercultural de los docentes revelan que, aunque la presencia de la interculturalidad va en aumento, todavía es necesario convencernos de su importancia (Leiva, 2010; Aguaded et al., 2013), y apostar por la formación (Aguado et al., 2008; Goenechea, 2008; Etxeberria et al., 2010; Sales, 2012; García y Arroyo, 2014; Hernández, 2016; Moreno y Atienza, 2016; Roldán, 2016).

Sobre profesorado de ELE, son interesantes los estudios del Instituto Cervantes (2011) en los que se preguntó al profesorado del propio centro acerca de la característica más valorada en un docente. El 62% de los encuestados se decantaba por las características centradas en la docencia¹, mientras que tan solo el 4,8% lo hacía por la sensibilidad cultural². Esto sugiere la necesidad de promover el papel de mediador intercultural en los profesores y su formación en dicha competencia. Gil y Morón (2011) revelan que a pesar de que los elementos culturales están presentes en el aula, los profesores encuestados tienden a enfocarlos como adquisición de conocimiento más que como desarrollo de actitudes y valores.

5. METODOLOGÍA Y MUESTRA

Para responder a las preguntas de investigación, que detallaremos más adelante, diseñamos un cuestionario acerca de formación y autoimagen del profesor en relación con la interculturalidad, creencias y actitudes sobre el papel de la cultura en el aula del profesorado de español como lengua extranjera. Recogimos las respuestas de 129 docentes españoles con trayectorias profesionales diversas en cuanto a país de desempeño, años de experiencia y formación académica. El cuestionario incluyó preguntas cerradas (dicotómicas y de selección múltiple) y de escala Likert. Siguió un muestreo no probabilístico por bola de nieve y por voluntarios, y se difundió en línea a través de redes profesionales y plataformas digitales destinadas a docentes de ELE. Aunque el cuestionario original consta de 13 *ítems*, el presente trabajo presenta únicamente el análisis de 6 de ellos, seleccionados por su coherencia temática y por motivos de extensión. Los resultados restantes serán abordados en futuras publicaciones.

La muestra de 129 informantes se ha categorizado en las siguientes variables: contexto de enseñanza, años de experiencia, formación en ELE y formación en interculturalidad. Cada una de ellas será descrita a continuación. Para las variables categóricas del estudio, se utilizó la prueba χ^2 de Pearson para identificar posibles asociaciones significativas entre ellas, y se calculó el grado de asociación mediante la V de Cramer. Para las variables ordinales, como las escalas de Likert, se aplicó la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Dado que

¹ El Instituto Cervantes aclara que “bajo la etiqueta de características centradas en la docencia, se enmarcan, en el informe del investigador, todas las referencias relacionadas con la formación, el proceso de enseñanza, la gestión del aula, el interés en el alumnado, las habilidades de comunicación, la gestión del grupo, el conocimiento de las metodologías, la reflexión sobre la praxis y el papel de la investigación” (Instituto Cervantes, 2011, p. 13).

² El Instituto Cervantes especifica que “en la etiqueta de sensibilidad cultural, se han recogido las ideas que guardan relación con el conocimiento de la cultura en la que vive el profesor o profesora, su actitud hacia ella y el papel que ejerce como puente entre culturas” (Instituto Cervantes, 2011, p. 14).

los datos indicaron una distribución no normal (p valor = 0,000), se aplicaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney cuando la variable de agrupación tiene dos factores, con prueba de tamaño de efecto r ; y Kruskal-Wallis cuando tiene más de dos factores. Para las cuestiones de corte cualitativo, se aplicó estadística descriptiva: frecuencias y porcentajes.

Dependiendo del contexto en el que trabajan o han trabajado, se ha dividido la muestra en tres grupos: contexto de inmersión, de no inmersión y ambos. El concepto de “contexto de inmersión/no inmersión” está determinado por el hecho de que un país tenga el español como lengua oficial o no. La categoría “ambos” incluye docentes que han tenido una experiencia laboral en ambos contextos. En este estudio, predominan los destinos profesionales de no inmersión, el 41%; a lo que siguen los de inmersión (en nuestro caso solo España) con el 31%. El 28% del total ha trabajado en ambos contextos.

Con respecto a la experiencia docente, el espectro de años es amplio, por lo que se establecieron cuatro rangos: experiencia inicial, de menos de 1 año a 5 años de experiencia, que representa el 30% del total; experiencia intermedia, de 6 a 10 años, el 28%; experiencia avanzada, de 11 a 20 años, el 24%; y experiencia consolidada, de 21 a 35 años, el 18%.

En cuanto a la formación, se consideraron dos variables: formación en ELE y formación en interculturalidad. La mayoría de los encuestados, el 92%, se ha formado para la docencia de español como lengua extranjera. Por otro lado, el 65% lo ha hecho en cuestiones de interculturalidad.

6. RESULTADOS

Nos propusimos identificar tendencias o asociaciones entre variables que permitan comprender mejor el perfil intercultural de los profesores de ELE españoles. En esta sección se presentan los resultados sobre la formación de los docentes en este ámbito, creencias y actitudes hacia la interculturalidad, así como la importancia que los docentes otorgan a la competencia intercultural y la frecuencia de contenidos culturales en el aula de ELE, incluyendo los de la cultura del alumnado.

6.1. Formación en interculturalidad

En primer lugar, se indagó sobre el nivel de formación de los informantes en aspectos interculturales. Para ello, se preguntó “¿Has recibido formación en interculturalidad?” con respuesta dicotómica (“Sí” / “No”). A quienes contestaron afirmativamente (recordemos, el 65% del total de profesores participantes en el estudio) se les planteó la siguiente pregunta de selección múltiple: “¿Qué aspectos trataste en tu formación en interculturalidad?” con las opciones “Choque cultural”, “Estrategias para fomentar la interculturalidad”, “Multiculturalidad vs. Interculturalidad”, “Análisis de materiales”, “Resolución de conflictos interculturales” y “Otriedad”. Además, podían añadir otras opciones en una categoría abierta (“Otros”).

Los datos que podemos observar en la Figura 1 apuntan a que los aspectos mayormente tratados son el choque cultural, en el 76% de los encuestados; las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad, en el 63%; y la resolución de conflictos interculturales, en el 61%. En cuanto a conceptos más teóricos o filosóficos, como la otriedad, el porcentaje del profesorado que ha estudiado estas cuestiones disminuye de manera significativa: el 20%. En la categoría “Otros” (8%) recogimos las respuestas añadidas libremente. Estas son:

“Evaluación de la competencia intercultural”, “Estilos de aprendizaje”, “Factores afectivos”, “Pluriculturalismo”, “Trabajo de campo” y “Tradiciones educativas”.

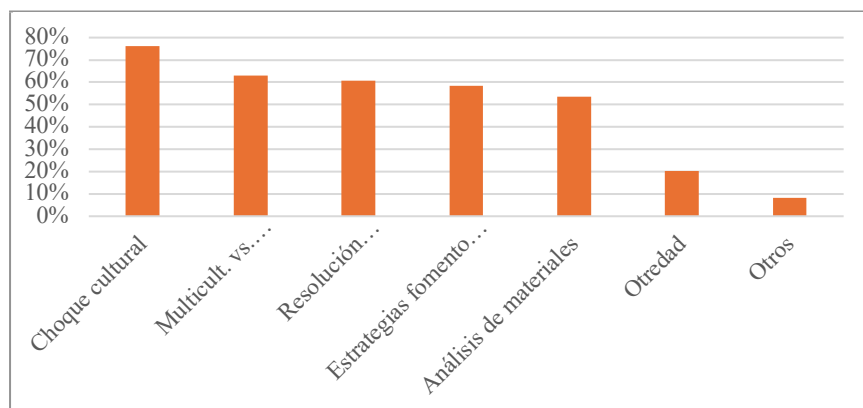


Figura 1. Aspectos tratados en la formación en interculturalidad de los docentes encuestados

Nos parece interesante aquí detenernos en la respuesta de una informante: “No considero posible la formación en interculturalidad más allá de las teorías antropológicas. La capacidad de tratamiento de la interculturalidad se desarrolla con la experiencia de vida: no se entenderá jamás lo que significa vivir e interactuar en otro contexto cultural a menos que se viva en carne propia”. Pese a que compartimos la afirmación en cuanto a la experiencia como fuente incalculable de conocimiento y aprendizaje, no es la única herramienta de la que disponemos. Resulta imprescindible incluir la mirada del “otro”, de “lo diferente”, en cualquier escena de la vida y, por supuesto, en las aulas. Revisar el autoconcepto, relativizar el “yo” o el “nosotros”, prepararse para solventar conflictos interculturales, conocer culturas y estilos de aprendizaje, son algunos de los aspectos que pueden y deben trabajarse antes de enfrentarse al aula. Debemos entender la formación en interculturalidad como la base sobre la que construiremos y afianzaremos nuestro pensamiento y actitudes, de manera que podamos transmitir esta competencia al alumnado y desarrollarla. Será útil, por tanto, contar con una buena formación para alcanzar esa meta.

6.2. Importancia de la cultura en el aula

La siguiente pregunta nos lleva a ahondar en el nivel de importancia que el profesorado otorga a la cultura en clase de español. Se preguntó a los encuestados “¿En qué medida consideras importante dedicar tiempo en clase a tratar temas culturales?” y se ofreció una escala de Likert con las opciones “Muy importante”, “Bastante importante”, “Algo importante” y “Nada importante”. Como muestra la Figura 2, el 60% lo considera “Muy importante” y el 32% “Bastante importante”, por lo que podemos interpretar que existe un consenso en cuanto al papel relevante que ocupa la cultura en el aprendizaje de la lengua. Es notable, además, que solo el 8% señaló la opción “Algo importante” y que ninguno de los participantes en la investigación marcó “Nada importante”.

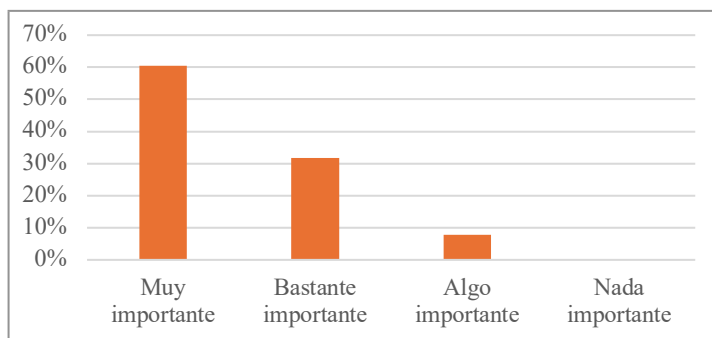


Figura 2. *Importancia de la cultura para los docentes encuestados*

Para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que componen la muestra, se realizaron pruebas entre grupos. Se observó que no existen diferencias en cuanto a la percepción de la importancia de tratar temas culturales en clase en función del contexto de enseñanza (inmersión, no inmersión o ambos). Tampoco hallamos diferencias significativas atendiendo a la formación en ELE y en interculturalidad. Este dato, que llama la atención, podría deberse a los estilos de enseñanza en interculturalidad en los programas de formación de profesorado o a que la sensibilidad hacia otras culturas se desarrolla con la práctica docente y/o fuera del aula.

Con respecto a los años de experiencia, tampoco se han encontrado diferencias significativas. Sin embargo, sí que se refleja en los porcentajes de la Tabla 1 una tendencia a conferir más importancia al componente cultural conforme se desarrolla la carrera profesional, posiblemente porque al mismo tiempo aumenta la conciencia de que la enseñanza de la lengua no puede separarse de la cultura.

Tabla 1. *Importancia de la cultura para los docentes encuestados según años de experiencia*

	Muy importante		Bastante importante		Algo importante	
	N	%	N	%	N	%
0-5 años	20	51,30%	13	33,30%	6	15,40%
6-10 años	20	55,60%	13	36,10%	3	8,30%
11-20 años	21	67,70%	9	29,00%	1	3,20%
21-35 años	17	73,90%	6	26,10%	0	0,00%

6.3. Frecuencia de aparición de cultura en el aula

Los encuestados también respondieron a “¿Con qué frecuencia tratas estos aspectos en tus clases?” sobre contenidos de gramática, léxico, pronunciación, conversación y cultura, en preguntas independientes. En este caso, la escala de Likert ofrecía cuatro opciones: “Siempre”, “Frecuentemente”, “A veces” y “Nunca”.

Si atendemos a la frecuencia “Siempre” (véase Figura 3), observamos que hay una predilección por la práctica de la conversación en clase: el 64,3% del profesorado declara incluir siempre estos contenidos. El léxico aparece en las clases del 60,5% de los informantes. En un segundo nivel, con el 40,3% y el 39,5% de los docentes se sitúan la gramática y la cultura, respectivamente. Los contenidos sobre pronunciación se dan siempre en solo el 20,2% de la muestra. Cabe destacar, además, que esta última categoría es la única en la que se ha marcado el índice de frecuencia “Nunca” si bien el porcentaje es muy bajo (0,8%).

Podemos determinar que los contenidos culturales no aparecen tan frecuentemente en el aula de ELE de los informantes en comparación con otro tipo de contenidos, aunque los resultados indican que todos los profesores encuestados los incluyen en mayor o menor medida.

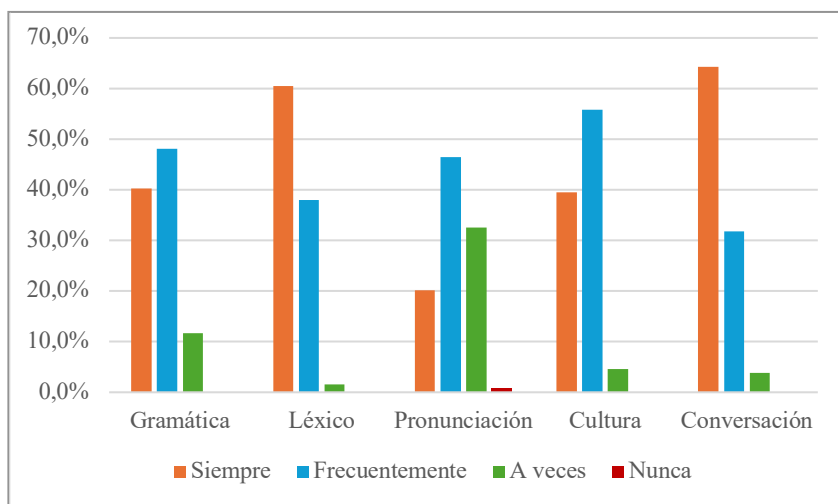


Figura 3. Presencia de contenidos en las clases de los docentes encuestados

De nuevo, se analizaron posibles diferencias en función del perfil profesional. No existen diferencias en relación con los años de experiencia, el contexto de enseñanza o la formación en interculturalidad. Este último dato resulta especialmente llamativo y pudiera deberse a que los programas de formación no siempre aborden la aplicación práctica en el aula ni ofrezcan herramientas concretas para facilitar su inclusión en el aula. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas entre los docentes que sí han recibido formación en ELE (p valor = 0,041; $r = 0,17$ o efecto pequeño), lo que apunta a que es la formación general aquella que tiene un impacto mayor en la sensibilización del profesorado en el fomento de la aparición de la cultura como contenido de clase.

6.4. Conocimiento de la cultura de los países hispanohablantes

En la siguiente pregunta, se pidió al profesorado que valorara su conocimiento sobre los países en los que el español es lengua de comunicación a través de la pregunta “¿Cómo consideras tu conocimiento de la cultura de los países de habla hispana?”, con el fin de

explorar esta dimensión de la autopercepción como docente intercultural. Las opciones de respuesta fueron “Excelente”, “Bueno”, “Suficiente”, “Escaso” e “Insuficiente”. En este aspecto no se hallaron diferencias significativas entre grupos, sin embargo, podemos trazar una imagen general de cómo se autoevalúan los docentes. Como se aprecia en la Figura 4, el grueso de las respuestas se concentra en el nivel intermedio: el 47,1% considera que posee un conocimiento “Bueno” y el 35,8% lo califica como “Suficiente”. En porcentaje considerablemente menores se encuentran aquellos que marcaron “Escaso” (9,3%) y “Excelente” (6,4%), mientras que solo un 1,5% percibe su conocimiento como “Insuficiente”.

Estos datos reflejan una percepción moderadamente positiva que podría indicar cierta inseguridad o prudencia así como una posible carencia de formación cultural. Este aspecto es fundamental para ejercer el papel de mediador cultural, no solo desde el mero conocimiento de contenidos culturales, sino también desde una mirada crítica de las culturas del mundo hispano.

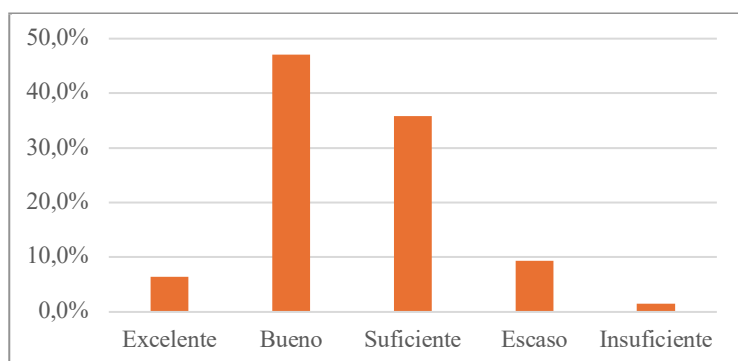


Figura 4. *Autopercepción sobre el conocimiento de la cultura de los países hispanohablantes*

6.5. Eficacia de actividades interculturales

En relación con lo anterior, la siguiente pregunta que analizamos aborda un aspecto clave sobre la autopercepción de la práctica docente en cuanto a interculturalidad. Se preguntó a los encuestados “¿Las actividades que propones en clase preparan a los estudiantes para comportarse adecuadamente con miembros de otras culturas?” a lo que debían responder con una respuesta cerrada de “Sí” o “No”. Esta cuestión no trata de evaluar directamente los resultados del aprendizaje intercultural de los alumnos, sino que trata de indagar en las creencias del profesorado hacia sus propias prácticas docentes y en la autopercepción de su eficacia a la hora de fomentar la competencia intercultural del estudiantado. Una amplia mayoría de los profesores se siente capacitado en este ámbito: el 89,9% de ellos; mientras que el 10,1%, no.

Si nos detenemos en las variables del grupo de profesores, descubrimos que solo existen diferencias significativas en aquellos que han recibido formación en interculturalidad (p valor = 0,033; V de Cramer 0,187 o grado de asociación débil). Este resultado es coherente con lo observado en el apartado 6.1.: los contenidos en los que se han formado los profesores de la muestra proporcionan herramientas, estrategias didácticas y resolución de conflictos interculturales. De esta manera, los docentes se sienten más seguros y con una confianza profesional reforzada.

6.6. Presencia de la cultura de los estudiantes en el aula

Por último, se investigó sobre la presencia de la cultura de los estudiantes en el aula. Consideramos que esta pregunta es fundamental para entender hasta qué punto los docentes adoptan una perspectiva intercultural con el alumnado. Por ello, los profesores contestaron a “¿En qué medida están presentes los aspectos culturales de los países de origen de tus estudiantes?” en una escala de Likert con las siguientes opciones: “Muy presentes”, “Bastante presentes”, “Presentes”, “Poco presentes”, “Nada presentes”. Como se puede observar en la Figura 5, hay una tendencia general a incluir cuestiones culturales pertenecientes al alumnado: el 41,1% “Muy presentes” y el 37,2% “Bastante presentes”.

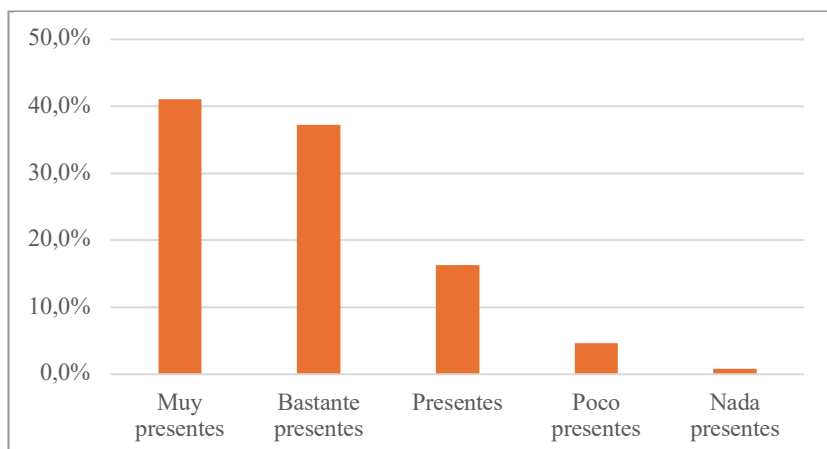


Figura 5. *Presencia de la cultura de los estudiantes en las clases de los docentes encuestados*

Los resultados muestran, además, que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de las variables “formación en ELE”, “formación en interculturalidad”, “años de experiencia docente” o “contexto de enseñanza. Con estos datos podemos determinar que el papel de mediador intercultural no está vinculado necesariamente a la formación recibida o a la trayectoria profesional, lo que podría llevar a pensar que es la sensibilidad personal del docente, su estilo de enseñanza, sus experiencias o el interés por conocer la cultura de los estudiantes lo que supone un factor decisivo.

7. CONCLUSIONES

A partir de los resultados que hemos obtenido en este estudio, podemos esbozar una imagen clara, aunque también compleja, de cuál es el perfil intercultural del profesor de ELE.

A pesar de que todos los docentes declararon incluir la cultura en sus clases, su presencia sigue aún siendo secundaria frente a contenidos puramente lingüísticos como la conversación o el léxico. Por otro lado, se ha comprobado que los docentes que componen la muestra tienen conciencia acerca de la competencia intercultural y existe un amplio consenso sobre la importancia de su desarrollo, ya que prepara a los alumnos para desenvolverse

en contextos diversos de manera eficaz. A pesar de ello, los datos reflejan todavía ciertas carencias en la formación del profesorado en el ámbito de la interculturalidad. Esta brecha entre la percepción de la importancia de la interculturalidad y la falta de preparación específica constituye uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación. A este respecto, consideramos que es fundamental su tratamiento teórico-práctico y que debe integrarse con carácter obligatorio en los currículos de formación docente, ya que es probable que el profesorado de ELE se encuentre ante este tipo de situaciones y deba resolverlas. Además, como sugiere el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, el profesor debe comprometerse a “desarrollarse profesionalmente: analizar y reflexionar sobre la práctica docente, definir un plan de formación continua, implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente, y participar activamente en el desarrollo de la profesión” (Instituto Cervantes, 2018). La formación, además, promueve una reflexión sobre actitudes, estereotipos y sesgos que los docentes llevan al aula. De manera que, bien con cursos de formación reglada, bien de forma autodidacta, la interculturalidad ha de estar muy presente en las competencias docentes y ocupar un lugar de importancia junto con la competencia lingüística, pragmática, discursiva, estratégica o sociolingüística.

Por último, creemos conveniente crear y fomentar foros de reflexión crítica docente, así como promover la investigación educativa, el desarrollo de propuestas metodológicas y didácticas, y la aplicación de estrategias de mediación y gestión del aula y su diversidad. Estas acciones contribuirán a desarrollar no solo la competencia intercultural en el alumnado, sino también en el profesorado. Solo así será posible consolidar una verdadera enseñanza intercultural que enriquezca a todos los agentes involucrados.

8. REFERENCIAS

- Aguaded, E. M., De la Rubia, P., & González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 339-365.
- Aguado, T. (2003). *Educación intercultural*. Madrid: MEC – Secretaría General Técnica.
- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Azevedo Gomes, J., & López, A. (2015). El rol del profesor en una clase intercultural. En N. Rajadell & A. Bosna (Coords.), *Cine y familia: El cine como estrategia formativa para repensar la familia del siglo XXI* (pp. 83-94). Hergue.
- Bernabé, M. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67- 76.
- Besalú, X. (2007). Más allá de una educación para inmigrantes. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 11-28). Wolters Kluwer.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 14-18.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Consejo de Europa.
- Coleman, J. A. (2001). Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 51-81). Cambridge University Press, 51-81.

- Chomsky, N. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya & Instituto Cervantes.
- Etxeberria, F., Karrera, I., & Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIPOF*, 13(4), 79-94.
- García, L., & Arroyo, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 127-142.
- García Benito, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. R. Reyes & M. I. Fernández (Coords.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 493-506). Universidad de Extremadura.
- Gil, M., & Morón, S. (2011). Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión. *Cuadernos Comillas*, 2, 235-241.
- Goenechea, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista española de Pedagogía*, 239, 119-136.
- Harris, M. (1991). *Antropología cultural*. Alianza Editorial.
- Hernández, N. (2016). La tarea intra- e intercultural en la formación de profesores de ELE. En O. Cruz Moya (Ed.), *Actas de del XXVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 1155-1164). ASELE.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37.
- Instituto Cervantes (1997-2025). *Diccionario de términos clave de ELE*. Biblioteca del profesor de español del Centro virtual Cervantes. Recuperado el 21 de abril de 2025, de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/Diccio_Ele/diccionario/interculturalidad.htm
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución. Proyectos de formación de profesores del Instituto Cervantes*. Recuperado el 8 de abril de 2025, de https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Biblioteca del profesor de español del Centro virtual Cervantes. Recuperado el 1 de abril de 2025, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Kramsch, C. (2001). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Leiva, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 251-274.
- Miquel, L. (2003). La subcompetencia sociocultural. En J. SÁNCHEZ & I. SANTOS (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 511-513). SGEL.
- Moreno, R. M., & Atienza, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 22, 1-24.

- Porto, M., & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in language classrooms: A framework for theory and practice. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 226–242.
- Risager, K. (2001). La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 242-253). Cambridge University Press.
- Roldán, C. (2016). Competencia intercultural docente en los planes de formación inicial del profesorado de ELE de la Comunidad de Madrid. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 10(21), 18-26.
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132.
- Sercu, L. (2001). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de la competencia intercultural. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp.254-286). Cambridge University Press.
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. H. Laskaridou, U. Lundgren, M. C. Méndez & P. Ryan (Eds.), *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation* (pp. 1-18). Multilingual Matters.
- Tylor, E. B. (1975). La ciencia de la cultura. En J. S. Kahn, *El concepto de cultura: Textos fundamentales* (pp. 29-46). Anagrama.