

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPÚBLICA ARGELINA DEMOCRÁTICA Y POPULAR

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERIO DE ENSEÑANZA SUPERIOR Y DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسنة

UNIVERSIDAD ABOU BEKR BELKAID DE TLEMCCEN

Facultad de Letras y Lenguas

Departamento de Francés

Sección de español



TESIS DE DOCTORADO

En Comunicación Intercultural y Literatura Hispánica

**Los componentes interculturales en la enseñanza-
aprendizaje del español en Argelia: *Caso de estudio***

Presentada por

Dirigida por

DJELTI Hidayete

SAIM Houari

Miembros del Tribunal

Sr. BENSAPHLA TANI Sidi Mohammed	PR	Universidad de Tlemcen	Presidente
Sr. SAIM Houari	MCA	Universidad de Ain Temouchent	Director
Sra. BENDIMERAD Nacira	MCA	Universidad de Tlemcen	Vocal
Sr. BELKHATIR Boumediene	PR	Universidad de Tlemcen	Vocal
Sr. DERRAR Abdelkhalek	PR	Universidad de Orán 2	Vocal
Sr. Ounane Ahmed	PR	Universidad de Orán 2	Vocal

Curso universitario 2021/2022

Agradecimientos

Un especial agradecimiento a mi director SAIM Houari. Un hombre lleno de paciencia y generosidad.

*Su dirección ha dejado en mi un profundo cambio de
tolerancia y confianza en mí mismo.*

*Os doy las gracias a los miembros del tribunal por aceptar evaluar nuestro trabajo personal. Gracias
a ellos, se ha permitido su realización.*

*Con especial respeto, quiero agradecer a nuestros estimados profesores de la sección de español, en
especial, a señora SAHARI Hafeda, a señor SALHI*

*Salah Eddin, a señoras BENDIMERAD Nacira, BOUTALEB Fatima, y a señores
BENAMAAMAR Fouad, y SAIDI Abderrahim y, no olvidaré nuestro estimado profesor BENSADLA
TANI SIDI Mohamed, los quienes me han convertido en un carácter profesional. Gracias por darme
la posibilidad de desarrollar mis esfuerzos
en el campo de la investigación*

*Gracias al señor Vicedecano, Hadjoui Ghouti, por darme la oportunidad de investigar
fuera del país*

*Quiero dar las gracias al profesor BRIKCI, director de CEIL en la Universidad de Orán 2 por
abrirme sus puertas para realizar nuestra investigación.*

*Gracias al grupo de amigos, que nos separa la distancia, pero, siempre siguen siendo a mi lado en los
buenos y los tristes momentos.*

A mi querida amiga MEHADJE Wafaa,

A Arbi por su ayuda y su honestidad

A mis padres

A mis hermanas

A mi marido

A Nourhen

A Ikhlas

ÍNDICE

ÍNDICE

Introducción	01
Estudios precedentes	05
Preguntas de investigación.....	07
Estructura de trabajo	09
Estado de la cuestión	09
CAPÍTULO I: Bases formativas de la docencia	11
1. 1. Noción de la enseñanza.....	12
1.2. Principios de la enseñanza.....	13
1.2.1. Principios didácticos	14
1.2.2. Principios psicológicos.....	17
1.3. Modalidades autónomas de la enseñanza superior	20
1.3.1. Clases teóricas	21
1.3.1.1. Organización de la clase teórica.	21
1.3.1.2. Recursos necesarios en la clase teórica	23
1.3.1.3. Objetivos de la clase teórica	24
1.3.2. Seminarios y talleres	24
1.3.2.1. Objetivos.....	25
1.3.3. Clases prácticas	25
1.3.3.4. Papel de las clases prácticas	26
1.3.4. Tutorías	27
1.3.4.1. Tipos de tutorías según el nivel académico	28
1.3.4.2. Objetivos de las tutorías	28
1.4. Métodos de enseñanza.....	28

1.4.1. Método demostrativo	29
1.4.2. Método de conferencia	29
1.4.3. Método de casos	31
1.4.4. Método de problemas	32
1.4.5. Aprendizaje cooperativo	33
1.4.6. Método de proyectos	34
1.5. Modelos de la enseñanza efectiva	36
1.5.1. Modelo didáctico tradicional.....	37
1.5.2. Modelo didáctico tecnológico	39
1.5.3. Modelo didáctico espontaneista- activista	39
1.5.3.1. Modelo socrático.....	40
1.5.3.2. Modelo comunicativo interactivo	40
1.5.4. Modelo alternativo o integrador.....	41
1.5.4.1. Modelo activo situado.....	41
1.5.4.2. Aprendizaje para el dominio	42
1.5.4.3. Modelo contextual	42
1.5.4.4. Modelo colaborativo	42
CAPÍTULO II: La cultura en la enseñanza.....	45
2.1. Concepto de cultura.....	46
2.1.1. Breve estudio sobre la cultura argelina.....	48
2.1.2. Cultura española... ..	51
2.2. Dimensiones de la cultura	58
2.2.1. Distancia del poder	58
2.2.2. Individualismo versus colectivismo	58
2.2.3. Masculinidad versus feminidad	59

2.2.4. Evasión de la incertidumbre	59
2.2.5. Normativo versus pragmático.....	59
2.2.6. Indulgencia versus contención	59
2.3. España versus Argelia Hofstede dimensiones culturales	60
2.4. Enseñanza de las lenguas extranjeras	63
2.4.1. Enseñanza del español como lengua extranjera.....	66
2.5. El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	70
2.6.1. La cultura como herramienta para la enseñanza del español en Argelia	75
2.6.1. La influencia de la cultura española a los estudiantes argelinos	79
2.6.1.1. La participación de los estudiantes	80
2.6.1.2. El impacto de la palabra	81
2.6.1.3. El placer de leer	82
2.6.1.4. La influencia sobre el comportamiento	82
2.7. Competencia comunicativa	84
2.7.1. Competencia cultural	85
2.7.2. Dimensiones de la competencia cultural	86
CAPÍTULO III: El factor intercultural en la enseñanza-aprendizaje del español en	
Argelia	89
3.1. Interculturalidad	90
3.2. Interculturalidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras	92
3.2.1. El componente intercultural en el aula ELE en Argelia.....	95
3.2.2. Criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad en el aula.....	97
3.4.¿Cómo fomentar el desarrollo del factor intercultural en el aprendizaje del ELE?.....	102
3.4.1. Aprendizaje	102
3.4.1.1. Teorías de aprendizaje de idiomas	103

3.4.1.1.1. Teoría conductista	103
3.4.1.1.2. Teoría cognitivista.....	104
3.4.1.1.3. Teoría socio- constructivista	105
3.4.2. Aprendizaje intercultural	106
3.5. Competencia intercultural.....	109
3.5.1. Papel del profesor	111
3.5.2. Papel del estudiante	113

Diseño teórico y metodológico del estudio

CAPÍTULO IV: Modelo teórico de la investigación 117

4.1. Centro de Enseñanza Intensiva de Lenguas “CEIL”	118
4.2. Centro Intensivo de Enseñanza de Lengua de la Universidad de Orán	124
4.3. El español como lengua extranjera en clases de CEIL	125
4.3.1. El componente intercultural en la enseñanza- aprendizaje del español en los CEIL	127
4.3.1.1. Objetivos en clases de ELE.....	128
4.3.1.2. Objetivos específicos en clase intercultural de ELE.....	128
4.5. Materiales didácticos	129
4.5.1. El uso del video en el aula ELE	130
4.5.2. El cine como herramienta didáctica en el aula ELE	131

CAPÍTULO V: Diseño metodológico 134

5.1. Técnicas de investigación	135
5.2. Desarrollo de la investigación	137
5.2.1. Fases del desarrollo de la investigación.....	137
5.3. Descripción de la película	138
5.3.1. Conocimiento de la película	138

5.3.2. Marco temporal de la película	140
5.3.3. Interpretación de la película.....	141
5.4. Universo de estudio.....	142
5.4.1. Clasificación de la muestra	144
5.4.2. Técnicas de recogida de datos	145
5.4.2.1.Observación	145
5.4.2.2. Entrevista	146
5.4.2.3. Cuestionario	147
5.4.2.4. Investigación en acción	147
5.4.3. Descripción de las diferentes fases de la entrevista.....	148
5.4.4. Descripción de las diferentes fases del cuestionario.....	151
CAPÍTULO VI: Análisis de resultados.....	155
6.1. Respuestas a las entrevistas previas	156
6.1.1. Fase exploratoria.....	156
6.1.2. Fase formativa.....	163
6.1.3. Fase didáctica.....	165
6.2. Respuestas de cuestionario.....	172
6.2.1. Fase previa	173
6.2.2. Fase intermedia	180
6.2.3. Fase precedente.....	184
Conclusiones y propuestas.....	194
1. Conclusiones	195
2. Propuestas futuras	202
Referencias	203

Anexos

Apéndices

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo titulado “*Los componentes interculturales en la enseñanza-aprendizaje del español en Argelia*”, consta una investigación teórica y empírica en la didáctica del español en los Centros de Enseñanza Intensiva de Lenguas extranjeras, o CEIL en su sentido abreviado. Basándonos en el uso del material cinematográfico reflejado en la película intitulada *El Burka del amor 2*, como herramienta utilizada en la integración del componente intercultural en el aula ELE ante los inventarios de CEIL.

En este contexto, hemos de subrayar que: cuando éramos estudiantes, teníamos la costumbre de proyectar películas con nuestros profesores, para luego analizarlas.

Para resolver el problema planteado sobre la adquisición y la importancia del componente intercultural, hemos analizado múltiples estudios sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje, tales como la impartición del aspecto cultural, y el contexto intercultural. Éstos aluden a la selección del material cinematográfico como transmisor más idóneo de los temas relevantes a la interculturalidad.

De esta investigación, hemos observado la relativa escasez de los estudios destinados al componente intercultural en los Centros de Enseñanza Intensiva de lenguas extranjeras; como es el caso de los CEIL en Argelia. Este lo que despertó nuestro interés de presuponer la aportación audiovisual para propiciar en el alumno hispanista a ser consciente del audiovisual, y al mismo tiempo un intermediario cultural.

Junto a las necesidades de los escolares de ELE, la imagen y el audio se consideran como un soporte eficaz para el aprendizaje de la lengua extranjera. Incluyen un buen uso las propuestas didácticas para realizar actividades de varios tipos. De acuerdo con la identificación de (Rodino, 1987, p.24) “Un material audiovisual suele entenderse como simple aplicación, puesto a disposición del docente determinados materiales audiovisuales: un film, un video casete, un disco, un programa de radio, emplearlos con los alumnos en la clase, o hacer que ellos los empleen con un fin educativo”. De esta manera, puede entenderse el papel afectivo del

Material audio visual, como un componente básico, integrándolo para contribuir y alcanzar a los objetivos educativos. En otras palabras, de Cabero et al (2007, p.66), “El audiovisual como trasmisor, como motivador, como instrumento de conocimiento, como instrumento de alfabetización digital, como instrumento de formación y perfeccionamiento del profesorado”. Es la manera de acercarse a un contenido lingüístico y cultural en la didáctica de LE. Con la colaboración del audiovisual, tanto el docente, como el discente participan de forma activa, así como producen una mayor motivación, y garantizan un acceso abierto en el proceso enseñanza-aprendizaje (Barberá y Badia, 2004).

Al introducir el cine como material audiovisual, consta una fuente unida a la cuestión principal sobre los contenidos culturales e interculturales, constituyendo, además una guía didáctica tanto para el profesorado como para el alumnado. Son en definitiva materiales de primordial utilización que deberían proyectar en el aula ELE, (Aguaded Gómez, 2007).

El material cinematográfico ofrece numerosas posibilidades en el aprendizaje del español como lengua extranjera, ya que, se considera como material inigualable para la transmisión de los fenómenos del lenguaje, tanto los fenómenos culturales, como socioculturales, etc. Los cuales ayudan a reconocer las destrezas y los desafíos del alumnado hispanista.

Una presentación cinematográfica es un espacio de representación aproximada a la realidad, consolándose y evolucionándose con la significación, la imagen y el sonido al mismo tiempo, los que pueden afectar sensorialmente, y propiciar en el alumnado el interés por la lengua y la cultura que se aprenden.

Esta selección cuidadosa hace del cine un recurso ideal en la didáctica del español, construyendo, además una sucesión determinada en la transmisión de la cultura extranjera con sus propios usuarios.

El estudio de varias películas, así como el amplio del cine español, ofrece al alumnado

un material valioso para el aprendizaje de culturas. Se convierte en un modelo de enseñanza, refiriéndose a las recomendaciones del Marco común Europeo de Referencias. Según (Olsson, 2015):

Las películas son un medio que ofrece posibilidades de escuchar diferentes variedades y registros lingüísticos, dado que representan un material auténtico. Además, pueden estimular a los estudiantes a explorar sus propias identidades, a través de la conciencia y la reflexión sobre la propia cultura y la/s cultura/s de los países hispanohablantes. Asimismo, el recurso didáctico de las películas contiene mucho material denso, tanto lingüístico como sociocultural, que se puede usar para concienciar y desarrollar la competencia intercultural en la clase de ELE. (p.2)

El nuevo enfoque de la enseñanza del español como lengua extranjera, se ve reflejado cada vez más hacia la integración del componente intercultural, lo que subraya el desarrollo de las habilidades del discente, integrándole en los contextos sociales y culturales para un mejor entendimiento de otras nacionalidades. Este giro se observa en la aportación cinematográfica en el aula ELE, donde las películas ofrecen una realidad reproducida de los discursos socioculturales e interculturales de la cultura extranjera.

Para proyectar una película, es necesario tener en cuenta el nivel de los alumnos, a los que se destinarán estos fragmentos cinematográficos. De esta manera, el profesor ha de saber cómo trabajar con el material cinematográfico, cuándo, y con qué finalidad utilizarlo (Bernardo Carrasco, 2000). Su papel no solo consiste en aportar el material cine, sino trata de guiar y controlar las habilidades y desafíos de sus alumnos ante, durante y después del visionado de una película.

A la hora de practicar la competencia intercultural, el docente debería tener conciencia de la gran diversidad sociocultural entre los países. Es de suma importancia crear un clima favorable para realizar actividades de interés educativo.

En la proyección de un film, los estudiantes tendrán que participar en las actividades propuestas para el profesor, construyendo nuevos conocimientos a través de la imagen y el

audio, los cuales pueden sensibilizarles apropiadamente en el aprendizaje creativo.

En definitiva, en este trabajo de investigación, pretendemos analizar las películas como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje del ELE en los CEIL desde una perspectiva intercultural. Acercándonos al cine español como tipo que sirve en la interculturalidad ante al alumnado argelino. El principal objetivo consiste en estudiar en cómo las escenas ofrecen al profesorado como al alumnado la posibilidad de reflexionar sobre la propia cultura, y la cultura española.

Tras haberlo argumentado anteriormente, es imprescindible citar algunos objetivos de las películas en la transmisión del componente intercultural en el aula ELE:

- ✓ Ofrecer la posibilidad de la vista y el oído.
- ✓ Fijar la comprensión en los contenidos lingüísticos, culturales y socioculturales.
- ✓ Propiciar en el alumnado a explorar su propia identidad.
- ✓ Alentar la consciencia, y reflexionar sobre la cultura extranjera.
- ✓ Crear en el alumnado el sentido de respeto y la aceptación desde la reproducción de la realidad en las escenas presentadas.
- ✓ Explorar los códigos culturales transitados por las imágenes visuales, y el lenguaje fílmico.
- ✓ Concienciar los alumnados por la diversidad existente entre las culturas.

Además de estos objetivos, las películas constituyen un recurso ventajoso para el docente.

- ✓ Ofrecer un clima favorable para la enseñanza con la imagen y el lenguaje fílmico.
- ✓ Ayudar al profesorado a proyectar actividades de varios tipos, como las actividades exploratorias auditivas.
- ✓ Construir una fuerza personalidad en la identidad del profesor.

La descripción de estos objetivos, interna en el uso apropiado de las películas con el fin de obtener un mayor satisfecho en el proceso enseñanza-aprendizaje del ELE.

a. Estudios precedentes

Hoy día, los materiales audiovisuales constituyen un recurso valioso en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Construyendo un material auténtico en la experimentación de la vista y el oído, los cuales muestran hechos reproducidos en la realidad.

En este apartado, pretendemos presentar algunos estudios con los que hemos trabajado nuestra tesis de investigación.

González Bartolomé en su obra (2018) *“Selección, elaboración, adaptación y utilización de materiales, medios y recursos didácticos en formación profesional para el empleo”*, explica con claridad la programación didáctica con los distintos materiales y recursos que se utilizan para el desarrollo de la acción formativa. Su descripción detallada nos ha ofrecido un guía para comparar entre medios, materiales y recursos. Expresa que:

En este módulo se va a desarrollar los contenidos correspondientes a la unidad de competencia del certificado de profesionalidad de docencia para el empleo que consiste en seleccionar, captar y utilizar materiales, medios y recursos didácticos para el desarrollo de contenidos formativos. (2018, p.5)

Alonso (1994), reflexiona sobre el video como material audiovisual, que puede ayudar el alumnado a aprender la lengua extranjera y su contexto sociocultural. De esta manera, se sugerirá en el alumnado el interés por el idioma y la cultura que se aprenden. El autor examina su investigación sobre el video y su relevancia en la didáctica de lenguas extranjeras. En esta línea expresa que:

Al utilizar el vídeo deberíamos tener en cuenta los mismos puntos que con el magnetofón. A éstos se añaden el conseguir una buena imagen y asegurarnos de que todos los alumnos gozan de una buena visibilidad; para esto, cuidaremos la disposición del mobiliario y nos ocuparemos de que haya una apropiada luz interior y exterior. Trabajar con el vídeo nos ofrece una serie de ventajas que no nos reporta otro tipo de material. No podemos olvidar que estamos, en la actualidad, inmersos en el mundo de la imagen, y nuestros alumnos, al estar totalmente familiarizados con este medio, se sienten más predispuestos a utilizarlo. El vídeo nos permite una contextualización directa entre el lenguaje y la situación que lo enmarca. (p.29)

Por su parte, (Brandimonte, 2003) trata el cine como soporte audiovisual que resulta de gran utilidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Reflexionando sobre lo que ofrece este

material en la clase ELE. En su trabajo *“El soporte audiovisual en la clase ELE”*, el autor analizó la importancia del componente visual a la hora de aprender una lengua y cultura extranjeras. Según él: “El soporte audiovisual, representado por el cine, nos puede proporcionar una fuente inagotable de recursos para las clases de ELE, y debe convertirse en un instrumento imprescindible en los centros y academias” (p.872). En la misma línea, el autor se destacó en el papel de las películas como medio de interacción en la clase ELE, enuncia que:

El uso constante de proyecciones de películas unido a las actividades de ejercicio hará que en poco tiempo se pueda pasar a la visión sin necesidad del subtítulo, siendo decisivo en este sentido el entrenamiento del oído. Después de este ciclo de actividades, deberían estar preparados para la proyección completa de las películas, con la posibilidad de dedicarse a otro tipo de tareas más relacionadas con el arte del cine. (2003, pp.877-878)

Montoussé Vega (2012), elabora un trabajo para el buen uso de películas en el aula de ELE por parte del profesorado. Nos transmite las etapas que se deben seguir a la hora de proyectar una película. En su presentación trata de mostrar:

Es habitual que el profesor utilice fragmentos de películas como input para la presentación de contenidos lingüísticos o socioculturales, para la práctica de comprensión o para la producción de textos orales y escritos. Sin embargo, cabe preguntarse si se hace realmente un uso eficaz del cine en el aula, si se aprovecha su especificidad, aquello que lo diferencia de otros textos que también utilizan el soporte audiovisual. Del mismo modo, habría que cuestionarse si los fragmentos de películas utilizados para usos didácticos ayudan verdaderamente a los objetivos de aprendizaje para los que fueron seleccionados o, si, por el contrario, la comprensión del discurso fílmico supone un obstáculo añadido a la resolución de la tarea que se le encomienda al alumno. (p.75)

En otro estudio, Crespo Fernández (2012) analiza el componente intercultural que aparece en la reproducción de películas. En su tesis doctoral *“Explotación didáctica de material fílmico en el aula ELE”*, la autora trata de explorar las escenas de la película *“Al Sur de Granada”*. (Fernando Colomo, 2002) desde una perspectiva intercultural. Según su entender:

Además de introducir determinados contenidos culturales, el cine permite establecer un primer contacto entre culturas diversas. El docente ha de ofrecer

pautas de análisis que permitan una identificación de realidades, dar un paso más y, aprovechando el potencial de este recurso audiovisual, avanzar desde el aula hacia la necesaria interculturalidad. (p.112)

Chion (2009), en su estudio titulado “*El cine y sus oficios*” nos ayuda a comprender con claridad los métodos para trabajar con las escenas. Nos informa sobre la grabación de las imágenes relacionándolas con el montaje y los instrumentos cinematográficos que construyen la grabación de una película.

Por último, Aristizábal Santa (2017) en su propuesta de análisis cinematográfico integral, reflexiona sobre la metodología que deberá seguir en el análisis de las películas. Esta metodología se estructura como una guía alternativa para construir conocimiento sobre la utilización del cine en sus diversas áreas. El autor menciona la necesidad de las tres fases de análisis cinematográfico: “Así se proponen tres fases sucesivas: el conocimiento de la película, el cual antecede la aplicación de la matriz; el análisis integral, y por último la interpretación, fase en la cual se integran enfoques desde otras disciplinas”. (p.19)

1. Preguntas de investigación

El presente trabajo de investigación, se preocupa por el interés del material cinematográfico en la transmisión del componente intercultural en el aula ELE en los CEIL de Argelia. Aborda los métodos utilizados en la enseñanza-aprendizaje del español en los Centros de Enseñanza Intensiva de Lenguas extranjeras Se trata por lo tanto, del desarrollo de la consciencia del profesorado como el del alumnado desde una perspectiva intercultural.

Para llevarlo a cabo, hemos planteado la problemática siguiente: ¿Cómo el cine puede convertirse en un transmisor del componente intercultural en el aula le en los CEIL de Argelia? La problemática en cuestión nos conduce hacia sub-problemáticas tales como

- ✓ ¿Cómo se transmite el contexto cultural en el aula ELE?
- ✓ ¿Qué importancia tiene el factor intercultural en la enseñanza- aprendizaje del español

lengua extranjera en los CEIL?

✓ ¿Hasta qué punto el material cinematográfico contribuye en la transmisión del componente intercultural?

✓ ¿En qué medida los alumnos argelinos tienen la sensación de ser hispanistas, y al mismo tiempo intermediarios entre culturas?

Contestando a las preguntas ya citadas, llegaríamos a realizar los objetivos siguientes:

✓ Con la primera pregunta, pretendimos focalizar la atención sobre el contexto cultural de la lengua extranjera en el aula ELE.

✓ Transmitir los parámetros culturales de la lengua española que facilitan a los alumnos el contacto con los nativos.

✓ Con la segunda pregunta, pretendimos destacar la importancia del factor intercultural en los CEIL.

✓ Con la tercera pregunta, pretendimos analizar el papel de las películas en la transmisión, y el desarrollo de la competencia intercultural en el aula ELE.

✓ Presentar el cine como soporte didáctico en la enseñanza-aprendizaje del español desde una perspectiva intercultural.

✓ Y, por último, con la cuarta pregunta, intentamos captar las reacciones de los inventarios de CEIL ante una cultura distinta de su cultura propia.

Enumerando las preguntas ya mencionadas anteriormente, hemos podido llegar a la hipótesis que vamos a ver a continuación.

En el aula ELE de los CEIL; con el proceso intercultural, el alumnado se encuentra perturbado entre cultura originaria y otra meta. Además de tener varios conocimientos en su cabeza como motor de aprendizaje, el cine enriquece la competencia del discente por darle una clara imagen a la nueva cultura, y les brinda la oportunidad de reflexionarse y compararse con la cultura propia. Él, será capaz de guardar sus propias identidades, y consciente de los rasgos

de la cultura meta, los que se convierte en un mediador intercultural.

2. Estructura de trabajo

Después de haber dado una breve introducción a nuestro trabajo de investigación, en la cual hemos abordado la elección y la justificación del tema, la problemática y también los objetivos destinados para este enfoque didáctico sociocultural, pasándonos de esta orientación a nuestro estudio el que será dividido en dos partes.

❖ **Primera parte “Estado de cuestión”**: se divide en tres capítulos estructurados como sigue:

- El primer capítulo lleva como título “Bases formativas de la docencia”. En ello, empezamos por dar las estrategias y métodos que deben seguir en la acción docente. Analizaremos de manera detallada los principios didácticos y psicológicos del proceso enseñanza que se deben aportar para resolver los problemas de comprensión. Además, integraremos las modalidades organizativas como aporte afectivo para la calidad y la eficiencia de la enseñanza superior.
- El segundo capítulo, lo hemos titulado “La cultura en la enseñanza”. De un lado, haremos una aproximación a ambas culturas: la española y la argelina, abordando los parámetros presenciales de cada una de ellas. De otro lado, empotraremos el aspecto cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, precisamente en la del español en el aula ELE en Argelia. Asimismo, vamos a tratar las similitudes y diferencias entre ambas culturas según la perspectiva de Hofstede dimensiones culturales.
- En el tercer capítulo titulado “El factor intercultural en la enseñanza y aprendizaje del ELE en Argelia”, empezamos por definir el componente intercultural como un básico concepto en la enseñanza de lenguas extranjeras. Trataremos los criterios que enfocan el desarrollo de la competencia intercultural según el modelo internacional American Feild Services.

- ❖ **Segunda parte “Diseño teórico y metodológico”:** hay tres capítulos, en el que abordaremos la cuestión de la interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje en los CEIL, desatacando el material cinematográfico como soporte audiovisual y didáctico en la transmisión del componente intercultural.
- En el capítulo cuatro: “Modelo teórico de la investigación”, empezaremos por describir los CEIL, cómo funcionan y para qué finalidad existen. Transmitiremos la metodología de la enseñanza en estos centros según las normas del MCER, profundizando en la enseñanza del español como lengua extranjera, donde pretendemos presentar los materiales con que se va a trabajar el componente intercultural en el aula ELE. A la vez que presentamos estos conceptos, hablaremos del cine como soporte didáctico reflejo a la temática con que trabajan.
 - En el quinto capítulo: “Diseño metodológico”, desarrollaremos nuestro diseño empírico, donde trataremos las metodologías, con que vamos a trabajar. Proyectar una película del cine español “*Un Burka Por Amor 2*”. La analizamos y luego la presentamos en el aula ELE ante los inventarios de CEIL, donde acabaremos nuestra experimentación con una entrevista dirigida al cuerpo profesoral, y un cuestionario dirigido al alumnado hispanista.
 - En el sexto capítulo: “Análisis de resultados”, llegamos al núcleo de nuestro estudio empírico, donde analizaremos de modo cuantitativo y cualitativo las respuestas del profesor y del alumnado de ELE desde una perspectiva intercultural.

El estudio se acaba con conclusiones y propuestas. Intentamos responder a las preguntas planteadas en la introducción, acabando con propuestas y pistas para futuras investigaciones de español en el Centro CEIL.

La metodología que sigue nuestra investigación, es de tipo formal, utilizando el método APA séptima edición.

CAPÍTULO I

Bases Formativas de la Docencia

El acto didáctico es un proceso determinado por diferentes concepciones que generan la tarea de comunicación entre el docente y el discente, mediante un enfoque sistemático, tratando las estrategias y métodos por el cual se transmite el currículum para conseguir los logros y las metas de la enseñanza-aprendizaje. De hecho, la enseñanza está estrechamente relacionada con los vínculos de aprendizaje. Por ello resulta imprescindible la reconsideración constante de cuáles son los métodos y modelos de la enseñanza que deben perseguir los profesionales de la educación, para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes mediante los recursos formativos, que resulten herramientas útiles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de este acontecimiento, se constituye un ámbito de organización de las reglas y estrategias para una enseñanza eficiente y eficaz, al alcance de todos los discentes de cualquier nivel.

Noción de la enseñanza

Los estudios referentes a la dimensión simbólica de la enseñanza han empleado diferentes concepciones y teorías para dar el sentido de normatividad de este proceso, analizando así los métodos detallados de los supuestos teóricos que se han basado en la planificación correlacionada con el profesor, estudiante e interpretación.

La noción del proceso de la enseñanza ha dado lugar a diversas interpretaciones para responder a la pregunta relativa a la definición de, la enseñanza, que frecuentemente plantean docentes e instituciones educativas sobre los diversos estilos para llevar a cabo el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes. De hecho, la tarea de la enseñanza es una labor sencilla, ya que involucra a los dos elementos protagonistas; docente y discente, con el objeto de transmitir nuevos conocimientos al estudiante.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001, p.925), “Enseñar significa doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos”. En otras palabras, enseñar es mostrar algo

escondido para que sea visto y apreciado.

Por ello, la misión de la enseñanza se basa en el uso de los métodos y las estrategias que contribuyen en la eficiencia y eficacia de este proceso. Debe traer consigo el éxito en la vida de los estudiantes, tanto a nivel intelectual como social.

La enseñanza se corresponde un aprendizaje y su ejercicio, se circunscribe con la coherencia al logro de la calidad educativa en el devenir de un currículo que se estructura y se ejercita alrededor de unos objetivos, unos contenidos, unos métodos y estrategias de enseñanza, y uno recursos o medios facilitados y motivadores. (Vásquez Rodríguez, 2010, p.18)

Se puede decir que la tarea de enseñar construye un ámbito, tanto académico como social, cultural, e intercultural. Está en un pleno grado de control, motivación y autorregulación.

Del mismo modo, la enseñanza modifica el pensamiento del estudiante, sus actitudes y comportamientos. En este compromiso, el estudiante debe ser capaz de interiorizar y expresarlas competencias adquiridas durante su carrera para poder aplicarlas en su vida cotidiana. En este contexto señalan González y Rodríguez Cruz (1996, p.81), “Lo importante es que los alumnos aprendan, que sean competentes, que puedan utilizar contextualmente lo aprendido”.

Principios de la enseñanza

Existe lo que se denominan «principios de la enseñanza», considerados como leyes fundamentales, las cuales sirven en un determinado-área de enseñanza. Estos principios dirigen el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, centrándose en las prácticas del docente para ajustar su práctica a sus estudiantes. Según Klaindorf Shainblatt (1992, p.253), “El termino principio de la enseñanza no es una categoría especulativa, sino que surgió como generalización de la práctica de la enseñanza y refleja las leyes objetivas que se manifiestan en el proceso de la enseñanza.” Por ello, en el momento de impartir docencia, el profesor debe preocuparse no sólo por la parte teórica, sino por dar cuenta a la parte práctica para conseguir el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación de lo expuesto anteriormente, se hace preciso aclarar los principios constructivos promueven en los docentes unas distintas estrategias para una enseñanza efectiva, y al mismo tiempo, permiten el desarrollo y el reconocimiento de las capacidades del estudiante.

Principios didácticos

La organización de una sesión incluye lo que se denominan “principios didácticos”, los cuales tienen valor en todas las etapas de la carrera universitaria. Estas normas didácticas son generalmente utilizadas por el profesor para alcanzar al aprendizaje de sus estudiantes, y al mismo tiempo, para guiar su acción docente.

Por tal razón, la ampliación de la didáctica es independiente en la estructuración del proceso docente.

El análisis del papel de la didáctica en la formación de educadores ha suscitado una intensa discusión. Exaltada o negada, la didáctica entienda como reflexión sistemática y búsqueda de alternativas a los problemas de la práctica pedagógica, en el momento actual está ciertamente cuestionada. (Vera Candau 1987, p.14)

La cita que acabamos de mencionar refleja los principios didácticos que tienen que ser presentados en el contexto educativo, para ser adecuadamente comprendido. En el cuadro que vamos a ver a continuación, se vislumbran algunos principios generales que resumen lo anterior.

Cuadro 01. Sistema de los principios didácticos

Principio del carácter científico del proceso docente educativo.
Principio de la sistematización del proceso docente educativo.
Principio de la vinculación de la teoría con la práctica.
Principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto.
Principio de la asequibilidad.
Principio de la solidez de los conocimientos.
Principio del trabajo consciente, e independiente de los estudiantes bajo la dirección del Profesor

Fuente: Vera Candau 1987, p.14

En el cuadro 1, se resumen los diferentes principios didácticos enunciados por el autor Vargas Jiménez (2006, pp.17, 40). De lo mencionado anteriormente, notamos siete principios didácticos, de modo que, cada uno contiene reglas necesarias y objetivos apropiados.

- Principio del carácter científico del proceso docente educativo, que consiste en transmitir la información de una realidad objetivamente, basándose en los actos reales y conocimientos verdaderos. En este sentido, el profesor deberá enseñar científicamente, sirviéndose de los métodos apropiados que tienen que tomar en cuenta a la materia estudiada.
- Principio didáctico de sistematización: cuya base es señalar que la información debe ser planeada y estructurada para que el estudiante se integre en el ambiente educativo, y utiliza sus conocimientos previos que establezcan relación con la materia. Para lograr este proceso didáctico, el profesor debería seguir el programa metodológico para orientar su asignatura, y ofrecer las condiciones necesarias que complementen este proceso.
- Principio de la relación entre la teoría y la práctica. Diseñar actividades prácticas es una aplicación que se debe interrelacionar con la parte teórica correspondiente, de manera que los estudiantes tengan conocimientos previos para identificar su actividad intelectual, resolviendo los problemas que hubieran tenido en clase teórica. De esta forma, es necesario aplicar lo que se está aprendiendo para que la teoría sea dominada concretamente.
- Principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto. En el proceso de la docencia, es necesario vincular los datos reales relacionados con las experiencias de los estudiantes, utilizando ejemplos variados que puedan dar sentido al proceso enseñanza- aprendizaje. De esta manera, es indispensable seguir la lógica en la vinculación de los conocimientos y los datos estudiados con sus teorías abstractas.
- Principio de la asequibilidad. Al igual que los otros principios, la asequibilidad o comprensión simplifica la tarea de la enseñanza- aprendizaje. En este sentido, es importante que la enseñanza sea comprensible, siendo adaptada a la capacidad del estudiante, con la finalidad de aumentarla. En ocasiones, el profesor deberá darse cuenta del volumen y de la información dados

durante la clase teórica, utilizando el lenguaje apropiado.

- Principio de solidez de los conocimientos. Este principio presta atención especial en la asimilación de los conocimientos adquiridos de los estudiantes, incluyendo el esfuerzo del docente como el del dicente. Además de los conocimientos pedagógicos que debería tener el profesor, la dominación de su materia es tan importante, seleccionando los métodos y medios adecuados para transmitir la información adecuadamente. Todo ello, ayuda a los estudiantes a memorizar los nuevos conocimientos a largo plazo, y utilizarlos cuando sea necesario.
- Principio del trabajo consciente, creador, activo e independiente de los estudiantes bajo la dirección del profesor. De acuerdo con las propuestas de la enseñanza que llaman atención a las competencias del estudiante, se hace necesario favorecer la integración del trabajo tanto en grupo, como individual, para motivar la sesión, y al mismo tiempo obtener resultados distintos. Por tal razón, que el docente debería tanto otorgar independencia al trabajo individual, como dar la oportunidad al trabajo en equipo, para que los estudiantes más capacitados ayuden a los menos avanzados.

Lo que ha mencionado Vergas (2006), en su trabajo “Principios didácticos” apoya la solidez y subraya la habilidad del profesor en su acción docente.

A modo de resumen, los principios didácticos constituyen una guía para asegurar todas las etapas de docencia, donde uno complementa al otro con sus objetivos, que formulan las leyes esenciales del proceso enseñanza-aprendizaje. Como indica Zilberteín Toruncha (2019, p.15), “Los principios didácticos son aquellas regularidades esenciales que rigen el enseñar y el aprender, que permiten al educador dirigir científicamente el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos y alumnas”.

En palabras del mismo autor, “los principios didácticos permiten elaborar recomendaciones metodológicas con un carácter más específico, incluso por asignaturas que integran un currículo dado” (p.15).

Los que ha señalado Toruncha (2019), como servicio relativo a los principios didácticos, demuestra la validez y la solidez de la información que podrá transmitir el profesor a sus estudiantes. De ahí, la consideración de que los principios didácticos acumulan la práctica didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Principios psicológicos

El concepto de la psicología supone que el profesionalismo de la enseñanza va acumulando los rasgos psicológicos que determinen este proceso, por ser denominado y autorregulado.

En cierto sentido, puede decirse que los maestros son los agentes apropiados para aplicar estos principios psicológicos a su trabajo, y así obtener resultados más progresivos en la acción. Según Hans Aebli (1988, p66), “Las reflexiones psicológicas precedentes intentan hacer que el profesor estudie los procesos de aprendizaje por observación en su clase y lo aproveche para sus fines”.

Desde esta perspectiva, el conocimiento psicológico ayuda a superar las dificultades del aprendizaje de los estudiantes, aplicando las distintas teorías que toman en cuenta la tarea de la enseñanza como proceso vital, relacionado con el esfuerzo tanto del profesor como del alumnado Como afirman (Merri y Pichat, 2007):

Es importante recordar aquí que una de las condiciones para la realización del plan de Langevin Wallon¹ implicaba que la psicología desempeña un papel esencial, tanto para la identificación de las elecciones personales y las posibilidades intelectuales de los niños como para el conocimiento que se transmita al maestro²

A propósito de eso (normas psicológicas de la identificación de la capacidad intelectual del individuo), la American Psychological Association (APA) reunió los distintos principios psicológicos en cinco áreas que rigen la docencia, y aportan las claves sobre una instrucción

¹ El plan Langevin-Wallon: es el nombre dado al proyecto general para la reforma de la enseñanza y el sistema educativo francés elaborado en la Liberación de acuerdo con el programa gubernamental del Consejo Nacional.

² Texto original (Traducción personal): « On retiendra surtout ici que l'une des conditions de réalisation du plan Langevin Wallon impliquait que la psychologie y joue un rôle essentiel, tant pour le repérage des choix personnels et des possibilités intellectuelles des enfants que pour les connaissances à transmettre aux enseignants ».

eficaz en el aula que fomenta el aprendizaje.

Cuadro 02. Fases y Áreas Psicológicas de la Enseñanza y Aprendizaje

Áreas	Fases
Cognitiva	¿Cómo piensan y aprenden los estudiantes?
Motivacional	¿Qué motiva a los estudiantes?
Social y emocional	¿Por qué son importantes el contexto social, las relaciones interpersonales y el bienestar emocional para el aprendizaje del alumno?
Del contexto aprendizaje	¿Cómo gestionar el aula óptimamente?
De evaluación	¿Cómo evaluar el progreso del estudiante?

Snowman y Mccown (2011, pp.17- 366)

Según lo expuesto en el *Cuadro 2*, se pueden distinguir cinco áreas que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje, conteniendo cada caso sus principios apropiados.

1. Área cognitiva: las creencias o percepciones que los estudiantes tengan sobre su inteligencia y capacidad.

- Principio 1. El conocimiento cognitivo se considera un principio psicológico que considera a los estudiantes como entidad maleable, por lo tanto, esto los acostumbra a enfocarse en sus metas para obtener mejores resultados.
- Principio 2. Lo que los estudiantes ya saben afectar su aprendizaje: gracias al conocimiento cognitivo, los estudiantes empiezan a relacionar sus conocimientos nuevos con los previos.
- Principio 3. La adquisición del conocimiento y habilidades a largo plazo depende en gran medida de la práctica: una de las técnicas que usan los estudiantes es la memorización de los conocimientos nuevos para poder volver usarlos. Todo esto requiere unas prácticas concretas durante la clase, o repetirlo durante cierto tiempo.

- Principio 4. La autorregulación de los estudiantes ayuda al aprendizaje: esto depende tanto de las habilidades del maestro como las del estudiante, para conseguir una enseñanza-aprendizaje eficaz.
- Principio 5. La creatividad del estudiante puede fomentarse positivamente: se transmite de uno a otro, dependiendo tanto de la capacidad del docente como la del discente. Por eso, los educadores deben transmitir sus experiencias para que sus estudiantes las aprovechen y las utilicen para resolver sus problemas de comprensión.

2. Área motivacional

- Principio 6. La motivación es más intrínseca que extrínseca: el docente debe fomentar la motivación a sus estudiantes para generar la sensación de la confianza en sí mismos.
- Principio 7. Las expectativas de los profesores sobre sus estudiantes afectan a las oportunidades: a veces el docente afecta negativamente al pensamiento del estudiante por sus malas expectativas, que obstaculizan el proceso enseñanza-aprendizaje, en este sentido, afirma Matheson (2014, p.90), “Los docentes deben tener en cuenta la autoestima de los alumnos tanto como su historial de logros, sobre la que, la autoconfianza influirá a la motivación, y a su vez en el logro futuro académico”³. Por eso, el profesor debería tomar en cuenta la sensación psicológica de sus estudiantes.

3. Área social y emocional: El aprendizaje se encuentra situado dentro de múltiples contextos sociales.

- Principio 8. La capacidad del docente realiza a conocer las diferencias de los conocimientos generados en cualquier texto.
- Principio 9. Relaciones interpersonales comunicación: deben ser vinculadas y personalizadas para lograr el desarrollo social y emocional del estudiante.
- Principio 10. El bienestar emocional influye en el rendimiento educativo: los docentes no

³ Texto original: “Teacher should pay regard to pupil’s self- belief as much as their achievement record, on the grounds that self- belief will influence motivation and in turn, future academic attainment”.

deben tratar violentamente a sus estudiantes, deben ser firmes para manejar y garantizar la situación del aprendizaje del alumnado.

4. Área del contexto de aprendizaje. Gestión eficaz del aula

- Principio 11. La capacidad del docente realiza a conocer las diferencias de los conocimientos que se encuentran en los textos.
- Principio 12. Planificación de la clase, y la organización de la transmisión de los conocimientos con alto nivel de apoyo a los estudiantes.

5. Área de evaluación

- Principio 13. Evaluación formativa: utilizada para orientar el trabajo del estudiante y controlar su progreso conceptual e intelectual.
- Principio 14. Valorar correctamente los datos de evaluación: en concordancia con el principio anterior, el docente debería evaluar los trabajos dados con imparcialidad para ofrecer al alumnado el trato que merece.

A modo de resumen, se hace imprescindible mencionar que los principios psicológicos pueden diseñar una presentación sistemática, en la que los docentes apliquen las progresivas leyes derivadas de la enseñanza; así como, su propia experiencia para resolver los problemas de aprendizaje en el aula, así que subraya Gonzalvo (1982, p.14), “Los buenos maestros de todos los lugares, y todos los tiempos aplicaban las leyes y principios psicológicos a su trabajo, bien como resultado de sus previos estudios en psicología y filosofía.”

Modalidades autónomas de la enseñanza superior

La idea de organizar las modalidades que intervienen en el proceso de enseñanza, está muy extendida, y debe accederla como una consideración básica en el trabajo autónomo del docente. El que ofrece formas alternativas para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuados. Según De Miguel Díaz (2004, p.58), “Las modalidades de enseñanza deben entenderse como formas o tipos de organización de las actividades educativas

propuestas para que los alumnos adquirieran los aprendizajes establecidos”.

A este propósito, la propuesta recoge la mayoría de las modalidades más efectivas en el desarrollo de las competencias de la educación superior. De tal manera, esto resulta clave para describir cada modalidad y su finalidad, y, por lo tanto, sus relaciones con los métodos de la enseñanza conseguirlos. Todo ello depende del volumen del trabajo, tanto del profesor como el del estudiante.

La construcción de las modalidades organizativas de la enseñanza superior está más restringida que en la secundaria. En la medida, en que estas modalidades son estructurales y tienen formas distintas para organizar la docencia universitaria, incluyendo los escenarios y recursos necesarios para lograr fines específicos y, lógicamente, una enseñanza constructiva. En este proceso, se pueden distinguir cuatro modalidades con una finalidad distinta de cada cual, y que requiere sus recursos apropiados.

Clases teóricas

Algunos investigadores han dedicado sus estudios a las diversas modalidades presenciales que determinan el sujeto de la enseñanza, demostrando sus intereses hacia dicha tarea, donde cabe establecer la enseñanza universitaria. Entre ellas, tenemos las clases teóricas. Esta modalidad puede ser definida como estrategia didáctica más habitual en la enseñanza superior, ya que, tal y como señala De Miguel Díaz (2006, p.19), “La modalidad más habitual y característica en la enseñanza universitaria es la clase teórica.” Teniendo en cuenta que este proceso lo expone verbalmente de los contenidos de la materia por parte del profesor, explorando los misterios y los fenómenos relacionados con el tema estudiado. De esta forma, el profesor habla directamente a los estudiantes para simplificar el objeto estudiado, también para facilitar la información dada durante la clase teórica.

Organización de la clase teórica. Una vez establecida la clase teórica, el profesor debería organizar la sesión, mientras que los estudiantes deberían actuar progresivamente en

ese tiempo restringido. Asimismo, en el momento de impartir la clase teórica, el docente debería dividir su tiempo, aprovechando cada minuto para lograr finalizar el tema de estudio en su tiempo adecuado.

Figura 01. **Organización de la clase teórica en un tiempo fijado**



(Elaboración propia)

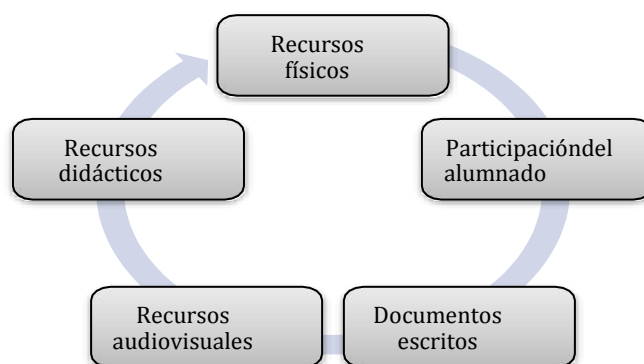
De acuerdo con la Figura 1, la tarea de organizar y desarrollar la clase teórica implica el período dedicado que debería planificar el profesor, dependiendo de la información dada a sus estudiantes. Como está expuesto, es recomendable dividir la clase en tres momentos: introducción, desarrollo, y cierre. Cada una de estas tres fases tiene logros y contribuyen en la comunicación entre profesor y estudiante.

De todo lo expuesto anteriormente, el primer momento debería ser dedicado a la introducción o presentación, donde se introduce el tema de estudio, captando la atención de los estudiantes. En todo ello, se podrían emplear 10 o hasta 15 minutos. A continuación, con la segunda fase de desarrollo, se relacionan las ideas con el sujeto mismo, controlando la reacción y la comprensión del discente. La última fase, la cual está dedicada al cierre o clausura de la clase teórica, consiste en suministrar resúmenes y sintetizar todas las ideas expuestas y los nuevos conocimientos adquiridos de los estudiantes.

De ahí, la realización de la clase teórica requiere unos rasgos que organizan una de estas modalidades de la enseñanza universitaria.

Recursos necesarios en la clase teórica. La realización de la clase teórica incluye condiciones necesarias para ubicar el trabajo, tanto del profesor como del estudiante. Estas condiciones consisten en los diferentes tipos de recursos incluidos a la hora de dar la clase en cuestión. Así, como todas las modalidades de la enseñanza, la elaboración de estos recursos tiene como objetivo orientar el trabajo autónomo del profesor. También consiste en ofrecer los procedimientos que se pueden utilizar para evaluar el proceso de la enseñanza y contribuir en el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se pueden distinguir cinco tipos de recursos que deben estar presentes en la clase teórica.

Figura 02. **Recursos en la clase teórica**



(Elaboración propia)

De acuerdo con la Figura 2, vemos a continuación la lista de los recursos que sigue:

- **Recursos físicos:** unos de los recursos más importantes que deben estar presentes en la organización de la clase teórica son los recursos físicos. Los cuales se denominan como recursos espaciales, que incluyen: aulas, mobiliario, equipamiento, etc. Todos estos deben entenderse como un pilar necesario de la clase teórica.
- **Recursos didácticos:** El amplio de los recursos didácticos es más idóneo en la elaboración y la valoración de la clase teórica para transmitir el objeto de estudio de forma adecuada en cada caso, tal como la pizarra, las diapositivas que son obligatorias para muchos contextos que piden transparencia y claridad.

- Recursos audiovisuales: existen los recursos audiovisuales que atraen la atención del estudiante, dependiendo del medio usado (internet, videos o retroproyector).
- Documentos escritos o materiales de apoyo: son recursos muy útiles que ayudan a la comprensión y la memorización, tal como los cuadernos, los libros y los artículos, etc.
- Participación del estudiante: son aquellos recursos que alimentan la clase teórica por la motivación y la participación del alumnado, a través de las preguntas, presentaciones, trabajos individuales o colectivos. Todo ello, facilita la comunicación entre el docente y sus estudiantes.

Objetivos de la clase teórica. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la planificación de una clase teórica requiere unos elementos básicos que contribuyen a activar esta modalidad de enseñanza, centrándose en la manera de cómo enseñar y cómo transmitir el mensaje tanto verbal como escrito.

Por tal razón, las clases teóricas tienen como objetivo hablar a los estudiantes directamente, exponer los contenidos de los contextos de formas distintas, además de fomentar el uso de los diferentes tipos de recursos para conseguir el aprendizaje apropiado de los estudiantes.

Seminarios y talleres

Al igual que otras modalidades de enseñanza, existen los denominados seminarios y talleres. Ambos ayudan en la construcción del conocimiento, por lo tanto, desarrollan la habilidad de la comunicación entre los grupos. Javier Alfaro (2006, p.53-55), define los seminarios como “aquellos espacios físicos o escenarios donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de los intercambios personales entre los asistentes”. De esta forma, los seminarios se caracterizan por el intercambio de ideas, así como, los debates entre los profesores y los estudiantes. La diferencia entre los seminarios y los talleres se esclarece en lo que sigue:

Los talleres son sesiones supervisadas, donde los estudiantes trabajan en grupos y reciben tareas y guías cuando es necesario, mientras, que los seminarios son empleados para preparar una prueba o examen final, los últimos requieren los mismos recursos de la clase teórica.

Objetivos. En definitiva, la utilidad de los seminarios y los talleres construyen el conocimiento a través de la interacción y la actividad de los estudiantes. En todos los casos, esta modalidad de enseñanza involucra el perfeccionamiento de la motivación de los discentes. Del mismo modo, ayuda en la manipulación del tema expuesto en el seminario o en el taller.

Clases prácticas

En la mayor parte de los casos, las clases prácticas se utilizan habitualmente en la planificación de la docencia universitaria. La realización de estas clases permite a los estudiantes ampliar sus conocimientos para evaluar sus competencias y su adquisición.

Se pueden organizar y programar en torno a situaciones, en las que los estudiantes hayan recibido clases teóricas con el objetivo de estudio anteriormente establecido. Esta hipótesis nos la confirma Arias (2006, p.83), “La clase práctica es una modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de conocimientos a situaciones concretas y la adquisición de habilidades básicas y procedimientos relacionados con la materia objeto de estudio.”

Bajo este término de clases prácticas, se pueden distinguir tres espacios presenciales donde se desarrollan las actividades de los estudiantes que corresponden a diversas temáticas.

a) Prácticas de aula

Al igual que las clases teóricas, las clases prácticas se desarrollan en los mismos espacios, y frecuentemente con los mismos recursos didácticos y audiovisuales, relacionados con las tecnologías para facilitar la exposición de la información.

Por otro lado, el número de los estudiantes nunca debería ser superior a 30 estudiante,

para poder promover la posibilidad de intercambiar ideas, y, por lo tanto, solucionar problemas que pudieran haber tenido en las clases teóricas.

b) Prácticas de laboratorio

Las prácticas de laboratorio tienen lugar en espacios precisamente equipados por materiales específicos para hacer experimentos individuales relacionados con la materia de estudio. De hecho, la práctica de laboratorio produce resultados tangibles en la enseñanza-aprendizaje experimental.

c) Prácticas de campo

La realización de las prácticas de campo requiere espacios externos. Esta circunstancia puede conllevar más de una hora de clase para hacer la investigación. Debe ser programada en un marco temporal y espacial concretos.

Frecuentemente, la planificación de estas salidas se organiza en forma de grupos y pueden durar incluso varios días.

El papel de las clases prácticas. En definitiva, la utilidad de la clase práctica se traduce en mostrar a los estudiantes cómo deberían actuar en cualquier tipo de actividad. Se destaca en la aplicación práctica, y el entrenamiento de los estudiantes a resolver problemas concretos que hubieran tenido, puesto que pueden controlar su progreso tanto de conocimientos como de habilidades.

Tutorías

El término “tutorías” se refiere a una modalidad organizativa y estrategia didáctica centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, se encuentra que las tutorías establecen una relación personalizada de ayuda y apoyo entre tutor y estudiante. Así pues, con la tutoría cada profesor debe actuar tanto como tutor de su materia, como un mediador fermentado instalado en el imaginario educativo, Silvia Satulovsky y Silvina Theuler (2009, p.39). Él supervisa el trabajo de su estudiante, y lo dirige para realizar

consulta.

Además, la tutoría supone que el tutor debería ayudar a sus estudiantes frente a cualquier tipo de problema; bien sea académicos o administrativos. Debería estar dispuesto en el momento apropiado.

Tipos de tutorías según el nivel académico. El proceso tutorial se compone por diversos factores que evalúan las competencias de los estudiantes de manera permanente. Asimismo, la consideración de estos factores viene determinada por el nivel o el grado académico. Es evidente, que los estudiantes seguirán un progreso en el sistema universitario, que requiere adoptar la tutoría según el nivel adecuado. La idea que acabamos de deducir nos la confirma Pérez (2006, p.141), “Se puede identificar cuatro momentos diferenciados en los que las funciones de la tutoría poseen unas características específicas en función del nivel de desarrollo del estudiante y sus necesidades de ayuda.”

Así pues, se distinguen cuatro tipos de formación tutorial según el nivel académico.

- a) **Tutoría de Acogida.** Esta modalidad está dirigida a los nuevos estudiantes que se ingresan por primera vez en una institución universitaria, y que encuentran dificultades por desconocerla. De tal forma, la tutoría de acogida ayuda a superar estos problemas para que los estudiantes se adapten a las nuevas exigencias metodológicas y hábitos de la universidad.
- b) **Tutoría en el Grado.** Las tutorías en el grado pueden caracterizarse por el apoyo que ofrecen a los estudiantes de grado para actuar como universitarios, y desarrollar sus competencias superando sus dificultades de aprendizaje, y planificando nuevos diseños en su carrera universitaria.
- c) **Tutoría en Máster.** Este tipo de tutorías específicas para la formación de estudiantes altamente cualificados, para destacar sus habilidades en áreas específicas.
- d) **Tutoría en el Doctorado.** Esta fase de supervisión, se refiere a la formación de

investigadores, puesto que necesitan una orientación específica y rigurosa para que el investigador desarrolle su proyecto dentro de un ámbito más autónomo.

Objetivos de las tutorías. Como cualquiera modalidad de enseñanza, las tutorías ofrecen apoyo complementario al proceso enseñanza y aprendizaje mediante la atención personalizada de los estudiantes. Asimismo, la tutoría favorece la orientación sistemática en la formación del estudiante, superando sus dificultades de aprendizaje y la deserción.

Ateniendo a estos objetivos, la tutoría docente puede desarrollar hábitos eficientes, y técnicas de estudio bastante motivadoras que contribuyan al progreso autónomo del trabajo de estudiante. Es por ello, que se considera importante para la enseñanza que una titulación defina al conjunto de modalidades educativas más apropiadas, para desarrollar y conseguir los resultados de enseñanza y aprendizaje que se pretenden. Estas modalidades se integran como diseño fundamental que da la posibilidad de llevar a cabo con calidad los procesos enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la comunicación entre docente y discente, con los materiales necesarios que se utilizan y cómo se utilizan.

Métodos de enseñanza

La metodología de la enseñanza es un conjunto de procedimientos didácticos que resultan clave en la acción docente, la cual debería llevarse a cabo como un proceso de guía que conduzca al trabajo autónomo, tanto del educador como el del educando. Todo ello, para lograr los objetivos de la enseñanza con un máximo rendimiento.

La metodología se concibe como un método en que los estudiantes efectúan un proyecto en un tiempo determinado para la resolución de un problema o para abordar una tarea integrada en el currículum de las materias de cada carrera mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, a partir de la aplicación de aprendizajes adquiridos. (Jiménez Hernández, 2018, p.80)

La propuesta de Delmar (1966, p.42-48), aporta como interesante innovación el establecimiento de una clasificación de métodos que forman parte del proceso de aprendizaje.

Método demostrativo

El método demostrativo está integrado por los procedimientos didácticos que educan o instruyen a los estudiantes sobre cómo ejecutar sus trabajos, basándose en las explicaciones del docente durante su demostración. De tal manera, el profesor debería tener claros los objetivos exactos de la lección que va a demostrar, teniendo en cuenta su posición, su manera de empezar, y cómo terminar la demostración, así también, las herramientas útiles para atraer la atención de los estudiantes.

No obstante, muchas demostraciones fracasan por la falta de explicación previa, la cual se encuentra relacionada con los contenidos que los estudiantes ya habían conocido. Por eso, antes de exponer una demostración, el profesor debería repasar rápidamente las lecciones que tienen relación con el asunto a demostrar.

Es absolutamente necesario ejecutar la demostración lentamente para que los estudiantes tengan tiempo de pensar e intentar analizar las palabras clave de la demostración.

Durante la demostración, es imprescindible utilizar explicaciones sencillas, concretas para aclarar lo máximo posible la lección, evitando expresiones complicadas que puedan interrumpir la concentración del alumnado. Así también, emplear un lenguaje sencillo, apropiado para adaptarlo que se está demostrando.

Resulta más interesante hacer algunas preguntas en torno a lo demostrado, para estimular a los estudiantes a pensar y mejorar la comprensión.

Método de conferencia (lección magistral)

En comparación con otros métodos de enseñanza, una conferencia puede ser un método efectivo, donde se introduce un tema a veces relacionado con actividades de campo.

Habitualmente, se dirige a los auditorios de nivel superior con unas experiencias para llegar a un debate abierto, y una motivación centrada en las preguntas planteadas por los estudiantes.

Una buena conferencia debería estar bien estructurada y ser apropiada a la capacidad de asimilación. Además de ser planificada, teniendo en cuenta el público al que va dirigido, es necesario seleccionar un tema apropiado con verdaderos conocimientos, para que el docente asegure su exposición, dominando su tema con propiedad y claridad.

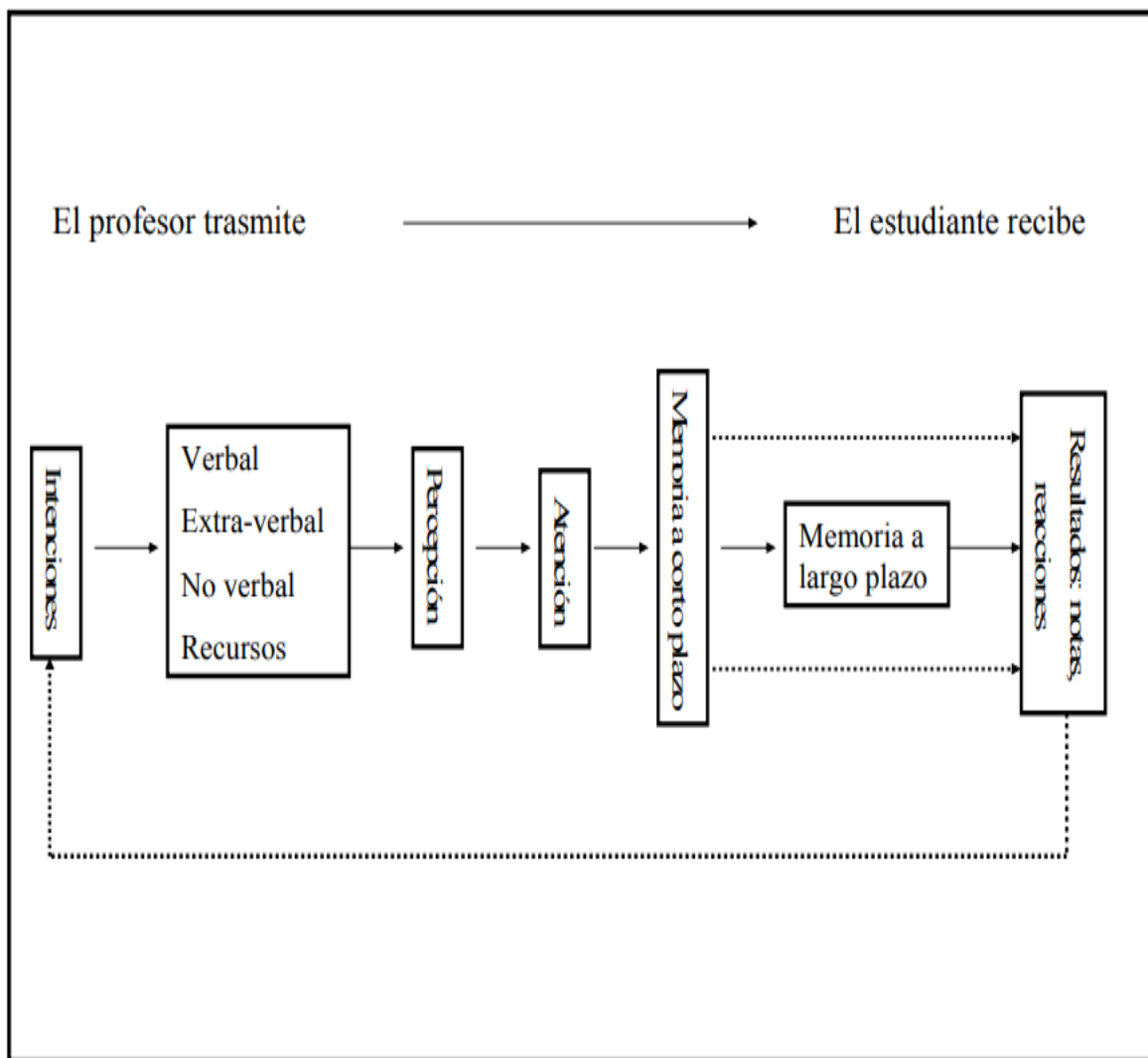
Es necesario seleccionar un tema apropiado con verdaderos conocimientos, para que el docente asegure su exposición, dominando su tema con propiedad y claridad.

Por otro lado, el profesor debería limitar su exposición entre 15 y 20 minutos para no perder el interés del auditorio, es decir que es imprescindible respetar el tiempo.

Resulta evidente que estas conferencias incluyen tres partes: introducción, desarrollo y clausura o cierre. La primera parte debe ser fuerte para capturar la atención de la audiencia, donde el instructor o conferenciante relata una experiencia o plantea una pregunta relacionada con el asunto.

Después de despertar el interés de los estudiantes, viene el momento de entrar en la exposición del asunto que se ha introducido, usando la argumentación y ejemplos concretos para relacionar la teoría con la práctica. A continuación, la conclusión puede recapitular todo lo expuesto, y dejar cierta parte para unas sugerencias donde se puede abrir un debate entre la audiencia y conferenciantes.

Figura 03. Método Lección Magistral



Fuente: Miguel, 2006

Método de casos

En comparación con la conferencia, el método de casos presenta mayor interés en la discusión abierta entre los grupos para madurar la motivación y el análisis próspero. Se puede usar para intercambiar ideas o experiencias, para que los estudiantes puedan examinar situaciones similares a la hora de solucionar sus propios problemas.

En este sentido, los estudiantes se acostumbran a analizar situaciones antes de tomar cualquier decisión, para lograr una comprensión completa. Por otro lado, en el método de casos, el docente debe enseñar a sus estudiantes como buscar soluciones relacionadas con el

asunto o problemática desde una mentalidad abierta, respetando los distintos puntos de vista de los demás.

A continuación, con este proceso, los estudiantes pueden participar rápidamente, usando la experiencia real para lograr el aprendizaje efectivo.

En la mayoría de las ocasiones, el docente debería trabajar con mayor rigor que en la conferencia, para guiar a sus estudiantes, y comprobar su nivel de comprensión.

De igual modo, para una enseñanza, el método de casos pretende estimular en los estudiantes la discusión crítica, tanto individual como colectiva. Así, al mismo tiempo madura el análisis sistemático para manejar el tipo de problema que trata.

Método de problemas

Partiendo a las propuestas de Doris (2003, p.13-17), “Se puede analizar que el método basado en problemas consiste en plantear problemáticas a los estudiantes y ponerlos ante una situación dudosa para hacer investigaciones, encontrando soluciones satisfactorias a la misma”. Se observa en este método que el estudiante puede reflexionar de modo preponderante, intentando dismantelar las problemáticas expuestas. Todo eso hace que el educando trabaje con razonamiento, eliminando la posición pasiva de su pensamiento y prejuicio que hubiera podido tener en sí mismo.

Respeto de lo expuesto anteriormente, unas de las fases que caracterizan el método de problemas son las siguientes:

- Planteamiento del problema: esta es la primera fase, donde el docente expone el problema a sus estudiantes, utilizando los recursos más apropiados que ayuden al entendimiento de la problemática.
- Hipótesis: las hipótesis ofrecen la oportunidad a descifrar los puntos clave de la problemática planteada, donde se generan propuestas interrelacionadas con el problema estudiado.

- Definición: esta fase consiste en dar definiciones a las palabras clave que se subrayan en las hipótesis, a fin de que se busque con mayor certeza la solución del problema.
- Elaboración lógica: con relación a las hipótesis, es imprescindible extraer conclusiones lógicas para la presentación de pruebas.
- Presentación de las pruebas: esta tarea educativa necesita hacer pruebas correlacionadas con estas determinadas hipótesis.
- Generalización: es la última fase, en la cual se soluciona el problema expuesto y la hipótesis formulada.

Además de estas seis fases que se incluyen en el método de problemas, es importante destacar las funciones del docente, las cuales forman parte esencial en la estimulación de los estudiantes para investigar con una mayor fluidez.

Aprendizaje cooperativo

La organización de un grupo de estudio es una modalidad metodológica muy amplia que facilita al estudiante su proceso de comunicación y asimilación en lo aprendido. Su interacción es establecer un medio social concreto entre los miembros del grupo.

De hecho, la cooperación se fundamenta en que cada uno trabaje con su propio esfuerzo, y que sea activo y creativo para que el final halle resultados de forma conjunta.

De tal forma, su utilización se acostumbra al equipo a enseñar a sí mismo, y que se mueva para superar las dificultades encontradas en el proceso de realización de la actividad. Partiendo a las propuestas de Latorre y Javier (2013), es recomendable que el equipo incluya estudiantes que posean desarrolladas capacidades, con otros que lo hagan en menor medida, y a su vez, otros atrasados. Lo ideal es que el equipo no sobrepase de cuatro a cinco estudiantes, con el fin de socializar el aprendizaje, y para llegar al ritmo deseado.

Se recomienda que el maestro planifique su trabajo, presentando de manera breve el tema que va a tratar, demostrando los fines que se pretenden conseguir.

Método de proyectos

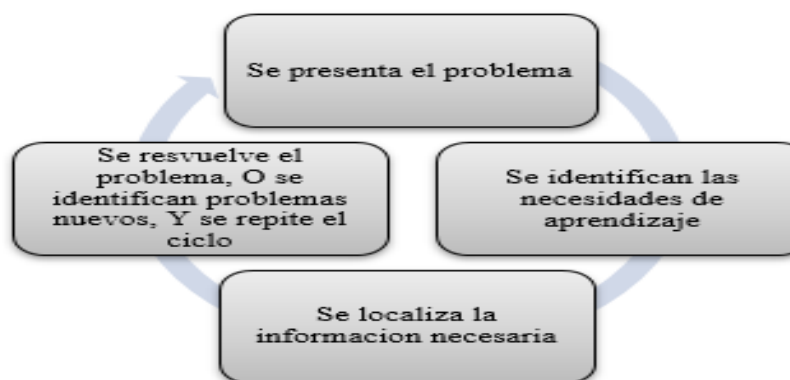
El método de proyectos es una técnica didáctica, en la cual los estudiantes se enfrentan a situaciones que los llevan a buscar y diseñar planes para solucionar los problemas propuestos.

Igual que el aprendizaje colaborativo, el método de proyectos denomina al estudiante como responsable de su propio aprendizaje, en el que debe aplicar lo que había comprendido en proyectos reales, presentándolo en el aula. Con esta técnica, el método de proyectos motiva al estudiante por su papel tan importante, que lo dirige a hacer predicciones, diseñar planes, así como, recolectar y analizar datos verdaderos, para que la presente de modo real a través de los cuales se desarrollan sus competencias y mejora su aprendizaje.

El trabajo con proyectos, sitúa al estudiante ante una problemática real, con la que favorece su investigación en un campo fuera de la universidad, donde adquiere nuevos conocimientos, utilizando las técnicas apropiadas que relacionan con dicha cuestión. En este contexto, señala Cabero Almenara (2005, p.35), “En cierta medida, se puede decir que es un intento de unir la escuela con la vida, es decir, la filosofía que subyace con esta metodología es que el contacto directo con la realidad es un elemento muy significativo para el aprendizaje de las personas”.

Ahora bien, será necesario organizar las fases primordiales que determinan un aprendizaje basado en el método de proyectos. Según Javier Cárcel (2005, pp-20,25), “Cada fase se complementa con la otra en un esquema cíclico; que comienza por la formulación de un problema hasta la solución deseada”.

Figura 04. Esquema cíclico de aprendizaje basado en proyectos



Fuente: Gómez, 2012

Antes de comenzar cualquier presentación, es indispensable mostrar el problema a los miembros del área de aprendizaje, por el cual se regirá la investigación, teniendo en cuenta el tiempo necesario para buscar y realizar este determinado proyecto.

Una vez presentada la cuestión, los estudiantes empiezan por recuperar la información necesaria, acogen las necesidades de su aprendizaje como datos, libros, archivos y todas las fuentes que le sirven en su proyecto.

En la tercera fase, y con la localización de la información necesaria, los estudiantes pueden elaborar un plan de trabajo estructurado, donde se identifican todos los medios e instrumentos utilizados en esta investigación.

Antes de empezar la realización del proyecto, los estudiantes deben presentar la información y las estrategias que han seguido para informar al docente. Una vez presentada la decisión a él, y a los demás miembros del grupo del proyecto, los estudiantes pueden empezar por la realización de su trabajo según la planificación que hayan hecho primariamente. En esta fase se recogen todos los datos con el plan inicial para comparar los resultados obtenidos, y se llevan a cabo en una discusión final con el docente y los demás sujetos del aula. Muchas veces los resultados obtenidos pueden identificar otros problemas, lo que daría lugar al inicio del ciclo.

En resumen, el método de proyectos promueve que el estudiante se adentre en un mundo real de investigación, haciendo su propio esfuerzo para ser capaz de resolver cualquier interrogante que no se encuentra solamente en el aula, sino más allá de la clase.

Por todo lo expuesto anteriormente, se hace muy conveniente que los docentes impliquen los distintos métodos para facilitar la tarea de comprensión, y la interrelación entre colegas en el aula. Así mismo, los estudiantes deben utilizar sus propios conocimientos y habilidades para ajustar su aprendizaje.

Modelos de la enseñanza efectiva

La enseñanza no es tarea fácil, la cual tiene varios requisitos que exceden a las demás profesiones. En este mismo contexto, es necesario la disponibilidad de deseo para aquellos que quieran perseguirlo, y, por lo tanto, convertirlo en un ámbito de percepción.

En este sentido, es conveniente que los profesores ejecuten su profesión con mayor responsabilidad para tener mucho éxito en los procesos enseñanza-aprendizaje. Parece obvio que el concepto de enseñanza se desarrolla por la variedad de enfoques y disciplinas, como las estrategias, los métodos y los modelos por los cuales se orienta este ámbito educativo.

Esta fuerza ejecución surge cuando el docente utilice de manera inteligente esta variedad de conceptos, acercándose a sus estudiantes con modo multidimensional y rico para adaptar diferentes objetivos, y desarrollar nuevas formas de docencia.

Desde esta perspectiva, los profesores deben obedecer y escuchar las múltiples necesidades que proponen rasgos altamente formalizados en los que se persiguen los procesos de enseñanza- aprendizaje.

De esta forma se desarrollará un medio ambiente educativo, en el que se pueda enseñar a los estudiantes con flexibilidad y conciencia para llegar a objetivos múltiples. Este proceso consiste en aportar un dominio creciente de una variedad de modelos, y la manera de

cómo utilizarlos con eficacia.

Esta cuestión no es tan sencilla, sino que necesita la experiencia que ofrece un repertorio básico de modelos para que se resuelvan los problemas de docencia.

El concepto de modelo, el cual se define como un esquema mediador entre lo teórico y lo práctico, es una representación misma de la realidad que permite otorgar unas dimensiones relacionadas con algunas reglas abocados con cualquier campo de investigación. En palabras de Picado (2001, p.115), “El modelo didáctico es un esquema donde se hace una representación simbólica conceptual de los aspectos relevantes de una realidad que puede ser reformulada según nuevos objetivos, de acuerdo con el concepto que se tenga”.

De acuerdo con esta declaración, será necesario identificar cuáles son los modelos atractivos que se requieren en el momento de la enseñanza.

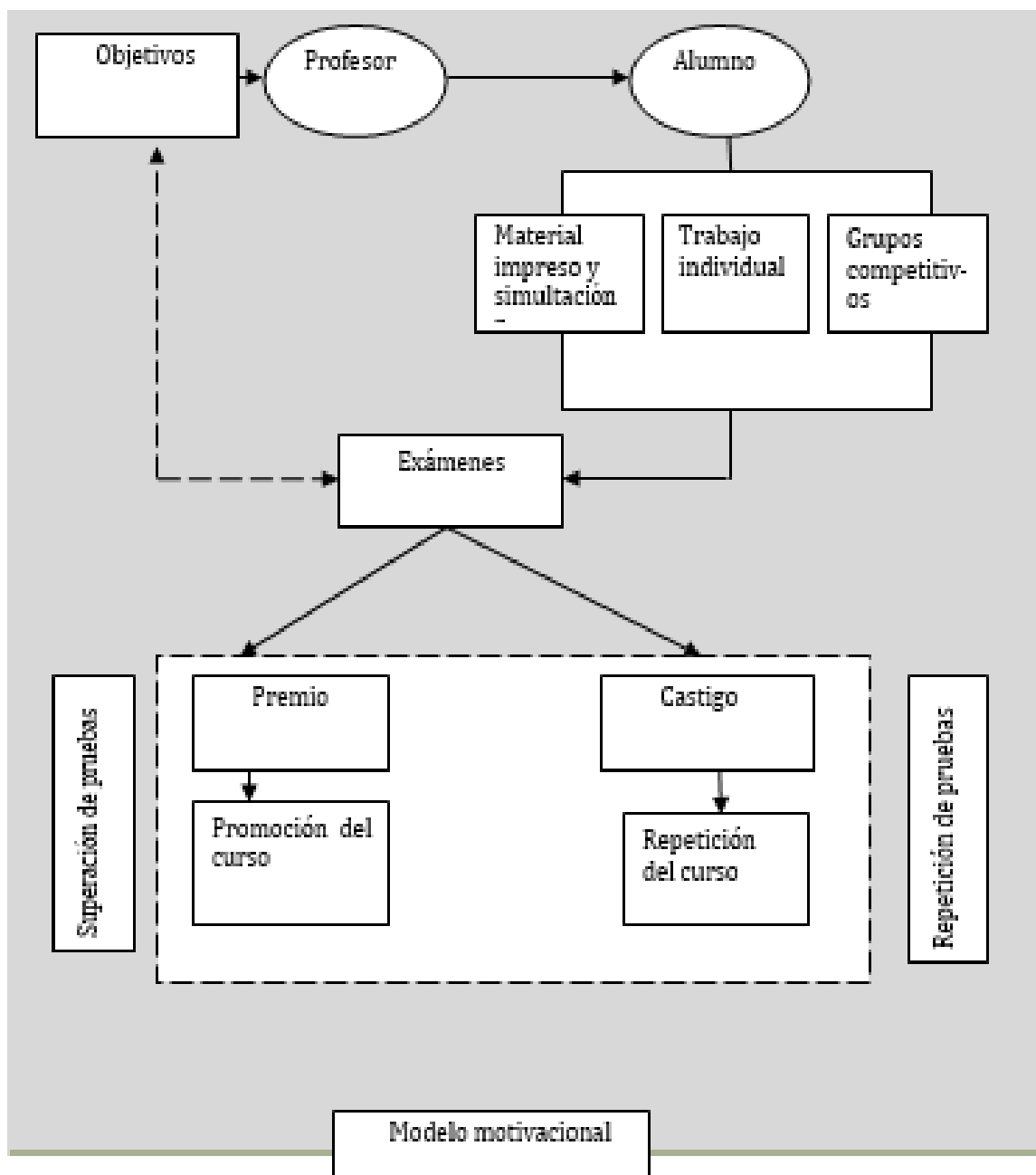
Modelo didáctico tradicional

Debido a las demandas representativas que presentan normas esenciales en la enseñanza superior, se considera más adecuado hablar de los modelos que dirigen con pericia el aprendizaje del estudiante.

En este contexto, se le presta atención a los actos favorecedores que se centran en la acción del docente, en un primer plano, y los contenidos de los contextos. Este modelo se basa en la transmisión de los conocimientos por parte del profesor, usándose el método de demostración para proporcionar la información básica de carácter conceptual.

Por otra parte, los estudiantes quedan relegados a un segundo plano, escuchando atentamente al profesor para reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. Todo ello, demuestra muy bien que el docente será el agente predominante en este proceso.

Figura 05

Modelo tradicional de instrucción

Fuente: Flor Picado (2001, p.116)

De acuerdo con este esquema propuesto en la Figura 6, los primeros objetivos se medirán por las explicaciones del profesor a los estudiantes, relacionándolos con los conocimientos del curso anterior, y no con los conocimientos previos del estudiante. En

cambio, el discente debe ajustar su aprendizaje por su trabajo individual, siguiendo los materiales impresos; tal como libros, textos extraídos por el profesor, etc.

La evaluación se aplicará según los exámenes que se programen por el docente. Antes de aplicarlos, los estudiantes deberían repetir todos los contenidos que han recibido para superar las pruebas y, por tanto, alcanzar los objetivos deseados.

Modelo didáctico tecnológico

Es una combinación entre los conocimientos transmitidos con las metodologías activas que se preocupan por la teoría y la práctica de manera conjunta. En esta exposición, el profesor sigue una programación detallada y preparada por expertos para ser utilizada en el área de percepción.

Frecuentemente, se utiliza una metodología vinculada a los métodos de exposición con las prácticas de forma simultánea y en ocasiones de descubrimiento. Todo ello, para proporcionar una formación bastante moderada y eficaz.

De forma más concreta, el modelo didáctico tecnológico atiende al uso de las herramientas; de los mass-media que dan libertad al orientador o docente en la transmisión de los contenidos de modo real y eficiente. Como señalan Grañeras y Parras (2008, p.96):

El uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no constituye un modelo del mismo rango que el resto, sino un recurso psicopedagógico muy valioso, ya que éstas pueden liberar al orientador u orientadora de tareas formativas y permitirle centrarse en las de consulta.

En comparación con el modelo tradicional, el modelo tecnológico consiste en que los estudiantes promueven su aprendizaje por la realización sistemática de unas prácticas programadas en el que, el papel del profesor consiste en dirigir estas actividades de clase, manteniendo las ejecuciones de ejercicios específicos.

Modelo didáctico espontaneísta-activista

A partir del análisis conceptual de Fernández y Madrid (2010, pp.95-96), se puede deducir que el modelo espontaneísta, activista cubre la realidad que rodea a los estudiantes

mediante unos conocimientos verdaderos e importantes.

En este sentido, el docente se encarga de transmitir contenidos presentes en la realidad inmediata, practicando su dinámica como líder social y afectivo en la clase.

Por otra parte, el estudiante sigue una metodología basada en el descubrimiento espontáneo, en el cual, se realiza múltiples actividades de carácter abierto y flexible.

En esta ocasión, les llama la atención a los intereses inmediatos del estudiante, su curiosidad se ocupa mucho más a los contenidos supuestamente presentes en el mundo real para fomentar determinadas actitudes y su propio aprendizaje.

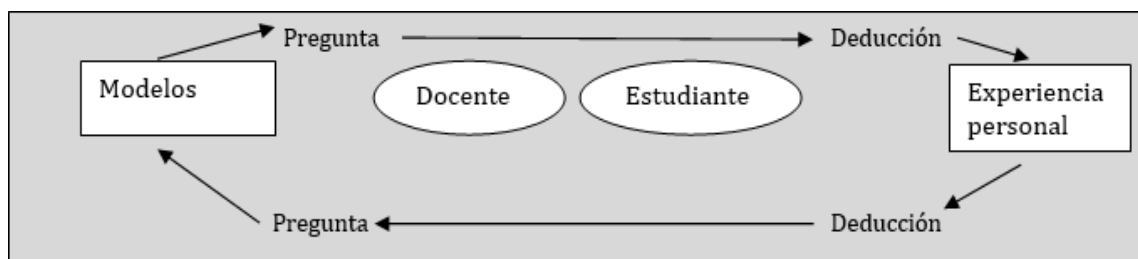
Durante este modelo, la evaluación se realiza mediante la observación directa de los procesos y realidades, analizando los trabajos elaborados por el estudiante o el grupo.

Dentro del modelo espontaneista se pueden incluir dos modelos más:

Modelo socrático. Pertenece a su creador Sócrates, quien aplicó un sistema especial como forma de comunicación diálogo entre docente y discente.

En esta perspectiva, el maestro establece un conjunto de preguntas adecuadas al asunto-escenario cultural, teniendo en cuenta las experiencias de sus estudiantes, los quienes han de utilizar sus experiencias personales; reconstruyendo hechos para armonizar respuestas ajustadas al tema de estudio, y a su vez, para estimular otra nueva pregunta.

Figura06. **Modelo socrático**



Fuente: Fernández y Pont (1996, p.20)

Modelo comunicativo interactivo. Se trata de las relaciones e interpretaciones que se originan entre el docente y sus estudiantes, mediante situaciones comunicativas desarrolladas,

en las cuales, se integran las dimensiones semánticas, sintácticas, y por supuesto pragmáticas, en forma de hacer una realidad de los aspectos, ideas y contrapropuestas.

Durante este proceso comunicativo, interactivo, el profesor debe plantear las demandas de los estudiantes y formula unas preguntas relacionadas con la lección para comprobar la comprensión de sus estudiantes, analizando las estructuras de participación, y las respuestas declaradas.

Modelo alternativo o integrador

En este paso, la metodología didáctica interviene en los siguientes agentes: docente, discente y la investigación, la cual se desarrollará por parte del estudiante con la ayuda del profesor, el que desempeña un papel tan importante en la construcción del conocimiento. En la misma línea, Morantes y Nava indican (2016) afirman que:

En el modelo integrador, la metodología de la enseñanza y aprendizaje se concibe como un proceso de reflexiones cognitivas y metacognitivas, centrada en pequeñas investigaciones desarrolladas por los estudiantes en ambientes de trabajo, contextualizadas, orientadas por el profesor y caracterizadas por el predominio del trabajo colaborativo. (p.16)

En este sentido, las aportaciones de metodología respecto al modelo alternativo, se pueden establecer en la idea de la investigación del estudiante, tratando los problemas planteados con una secuencia de actividades dirigidas por el profesor. En cambio, el docente mantiene su papel como coordinador de estos procesos en el aula.

Durante este modelo, el estudiante puede tener en cuenta sus ideas y sus intereses, para enriquecer su conocimiento, y madurar su trabajo hacia problemas más complejos de entender, y actuar positivamente.

Debido a las actuales características de este modelo, se pueden incluir otros modelos aplicados en la tarea de enseñanza-aprendizaje.

Modelo activo-situado. Se conoce como un entorno real, enriquecido para el aprendizaje activo. Un entorno asistido en que los estudiantes predominan como verdaderos

protagonistas, y responsables de sus decisiones. En esta ocasión, coincidiendo con López Meneses (2008, p.49), “La perspectiva constructuralista dota el significado de las experiencias de los estudiantes es una condición para los nuevos aprendizajes.” De tal forma, los estudiantes deberían aprovechar sus experiencias personales, tanto universitarias como extrauniversitarias.

Aprendizaje para el dominio. Concretamente, la capacidad cognitiva del estudiante es tan valiosa para alcanzar su aprendizaje para el dominio, atendiendo activamente a los recursos; tales como la comprensión verbal, estilos de aprendizaje, y otras variables afectivas que manifiestan en el grado de aprendizaje, Manrique (2007, p.61). Todo ello, para superar fácilmente las tareas, y mejorar el nivel sobre lo manifestado.

Por otra parte, los educadores permiten adaptar su entorno a las necesidades propias de los estudiantes, apoyando sus esfuerzos por la gestión y la calidad de las tareas académicas.

Modelo Contextual. En este espacio educativo, el docente emplea una rica pluralidad de la aceptación cultural de otras identidades, que debería caracterizar por la apertura y la tolerancia para que se cree un nuevo mundo intercultural dentro del aula.

Es uno de los modelos ligados a la práctica socio-comunicativa dentro del análisis didáctico de las teorías y procesos constructivos. Esta representación supone que el papel de la enseñanza ofrece un ecosistema intercultural creciente con los agentes participados.

Modelo Colaborativo. Es una herramienta compartida entre docente y discente. La cual soporta interacción asíncrona y remota entre los educadores y los miembros del grupo.

De esta forma, la colaboración favorece la convivencia de las ideas y los trabajos de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

De todo lo expuesto anteriormente, los modelos alternativos aseguran que la investigación de los estudiantes es una condición para madurar sus conocimientos, en el que se integran los diversos referentes del ambiente que les rodea. En esta línea se recogen los rasgos

más comunes de este proceso.

Cuadro 03. Modelo Didáctico Alternativo

Modelo didáctico alternativo (Modelo de investigación en la escuela)
<ul style="list-style-type: none">• Enriquecimiento progresivo del conocimiento del estudiante hacia modelos complejos de entender el mundo y de actuarse en él.• Conocimiento escolar de integrar diversos referentes (disciplinarios, cotidiano problemática social y ambiental, conocimiento meta disciplinar).• La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una hipótesis de progresión, en la construcción del conocimiento.• Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los estudiantes, tanto en relación con conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.• Papel activo del estudiante como constructor y reconstructor de su conocimiento.• Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como investigador en aula.

Fuente: López Meneses (2008, p.50)

Según lo expuesto en el Cuadro 3, el aspecto alternativo fue modelado mediante varios objetivos. Estos objetivos se han realizado en el dominio de enseñanza-aprendizaje, y en el dominio del trabajo colaborativo. Gracias a estas herramientas se ha podido contrastar el grado de transferencia de los conocimientos en distintas áreas de percepción.

En modo de resumen, estas consideraciones previas de los modelos didácticos son como el telón de fondo de todo lo que los profesionales de la docencia deberían aplicar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los podrán aplicar en las instituciones de educación superior para que se constituya una estrategia didáctica de manera desarrollada. Confirmando nuestro juicio, afirman Bolaños y Molina (1990, p.95), que “Los modelos se consideran como representación gráfica y conceptual del proceso de planificación del currículo”.

En consecuencia, recapitulando todo lo anterior, abordado sobre las cuestiones relativas al concepto de enseñanza, el que acumula los procesos y las técnicas, relacionándolos con los diversos tipos de métodos y modelos.

En este sentido, el contexto puede ser de gran utilidad y uso habitual en la enseñanza superior, dirigida a los estudiantes que desean mejorar la forma de estudio, y desarrollar sus habilidades, tanto como a los docentes interesados a conocer a fondo todos aquellos recursos que contribuyen en la eficacia y eficiencia de este proceso.

Debido a lo anterior, el docente ya no es solamente conductor de conocimiento e información para los estudiantes, sino más bien un asistente para ellos, una guía, un mediador. Puesto que, los estudiantes se acostumbran a preparar las lecciones, ser responsables de sus investigaciones; sugestionadas con la guía de su maestro competente que conoce los métodos técnicos, y la tecnología educativa. Además; el docente tiene la capacidad y las habilidades destinadas para ayudar a los estudiantes a ampliar sus conocimientos en varios campos que les rodean.

Se deduce, por lo tanto, que la enseñanza necesita constantemente el desarrollo y renovación para alcanzar las metas deseadas en la estrategia.

CAPÍTULO II

La Cultura en la Enseñanza

En este capítulo titulado “*La cultura en la enseñanza*”, se vislumbra el enfoque cultural y su relación con el acto didáctico. Además, se explica cómo están vinculadas la enseñanza de las lenguas extranjeras y la cultura, tomando en consideración la visión del estudiante para que estos sean conscientes de la gran influencia que puede tener la cultura en la enseñanza de las lenguas.

En este sentido, se ofrecen distintas opciones relacionadas con el concepto de cultura, para que el alumnado conozca el significado literal y antropológico de este concepto. Más adelante, se hace un breve recorrido por el estudio de la cultura argelina y la española, centrándonos en la teoría de *Hofstede*⁴ de las dimensiones culturales.

Se profundizará en la impartición de la cultura en la enseñanza de la lengua española en Argelia, teniendo en cuenta los puntos clave que ayudan a entender las reacciones de los estudiantes argelinos hacia una nueva cultura.

Por ello, esta investigación estará centrada en la enseñanza de cultura en las lenguas extranjeras, precisamente, la enseñanza del español en Argelia, ya que, para aprender correctamente una lengua extranjera, sería indiscutiblemente inútil sino lo asociamos con su cultura.

Concepto de cultura

El estudio de la cultura se remite al establecimiento de la diferencia sustancial de los significados que permiten varias definiciones, que pueden adaptarse con el entendimiento de esta noción. Es obvio que no existe una definición fija de cultura, ya que es un hecho con importante carácter innovador, que intenta abarcar la historia humana con la renovación y la experiencia del hombre.

En esta perspectiva, los evolucionistas pensaban que las culturas siguen una progresión

⁴ Hofstede: teoría de las dimensiones culturales de Hofstede, desarrollada por Geert Hofstede, es un marco utilizado para comprender las diferencias culturales entre países y discernir las formas en que se realizan los negocios en diferentes culturas.

innovadora, e incorporan elementos entre sí para dar saltos en la evolución cultural.

Realmente, el estudio de la cultura ha tenido y tiene diferentes denominaciones por parte de la antropología sociocultural, que nació con el propósito de estudiar el conocimiento de culturas de forma comparada, y las orienta muy específicamente a partir del siglo XIX; cuando eran llamadas culturas primitivas. Haciendo un recorrido por las corrientes evolucionistas, estas focalizaban su atención en la existencia de la diversidad cultural, teniendo en cuenta la ordenación de las culturas desde las salvajes hasta las más civilizadas. Para entender lo dicho, es necesario explicar la normatividad del concepto de cultura para que el ser humano sea capaz de aprender lo que se denominaba “cultura”, e interactúa dentro de este procedimiento de manera progresiva, produciendo una interrelación interdependencia entre las diversas sociedades.

Son muchas las definiciones del concepto de cultura, en las cuales se va transformando diacrónicamente por los diferentes períodos transcurridos. En la antigüedad, la palabra cultura hacía referencia a “cultivo” (Alvear2000, p.07) a los trabajos del hombre en el campo para obtener frutos deseados. Después se consideró esta acepción más elevada, que se refería al hombre culto. Desde entonces se empezó a ampliar el concepto de cultura como suma de creaciones humanas en el transcurso de los años.

En esta ocasión, la cultura incluye un conjunto de normas, creencias y valores, las cuales construyen la fuente de los patrones ideales de una sociedad, respondiendo a lo que se debería hacer de manera general y no individual. Taylor (1871, p.1) afirma que: “El concepto de cultura o civilización, es aquel todo complejo que incluye conocimiento, creencias; arte, ley, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de la sociedad.”⁵ En otras definiciones, se entiende por cultura un aspecto que está compuesto

⁵ Texto original: culture or civilization taken in its wide ethnography sence, is that complex whole which includes knowledge, belief, arts, moral, law, custom and any other capacities and habits acquired by man as a number of societies.

por símbolos, en que el ser humano tiene la capacidad de simbolizar las cosas, descodificando constantemente los signos que perciben. No hace falta que la interpretación de los símbolos difiera de una cultura a otra, dependiendo de la identificación que hacen las personas de acuerdo con la ideología, la religión, el sexo, la edad y el grupo social. La definición descriptiva de Bernard (2000) asegura que:

La cultura puede definirse como el conjunto de prácticas y actividades que dan una consistencia efectiva a la mediación simbólica que constituye pertenencia y sociabilidad. El conjunto de prácticas y objetos que constituyen los códigos y prácticas de la cultura en una consistencia simbólica y un sistema de formas y representaciones con lazos sociales.⁶ (p.39)

La realidad es que la cultura en sí misma suele dar la oportunidad de desarrollar los pueblos, donde, crean los sistemas sociales centralizados que contribuyen en la estratificación de la población. Una tesis la confirma Jaramillo (2004, p.32), “La cultura es al mismo tiempo una oportunidad y posición para lograr una mejor vida del género humano en un momento dado y en un pueblo o país ocasionado”.

Breve estudio sobre la cultura argelina

La cultura argelina es un documento vivo que brinda el compromiso con el patriotismo, constituyendo así, un carácter de libertad para deshacerse de las restricciones y de la dependencia. La cultura en sí, es uno de los símbolos de la identidad argelina, por la cual, se puede mostrar y defenderla ante los demás pueblos y culturas. Pero la cuestión planteada lleva a comparar dicha cultura con la otra, en que algunos tienen el entusiasmo de descubrir algo de ella.

Parece obvio, que la cultura argelina es construida por la religión del islam. Esta religión que llama al culto y al monoteísmo, se considera el pilar correcto de la sociedad argelina.

⁶ La culture peut être définie comme l'ensemble des pratiques et des activités qui donnent une consistance effective à la médiation symbolique que constituent l'appartenance et la sociabilité. L'ensemble des pratiques et des objets qui constituent les codes et les pratiques de la culture dans une cohérence symbolique et un système de formes et de représentations avec des liens sociaux

La palabra islam surgió hace siglos. En cuanto a la realidad de la cultura, es una palabra contemporánea que significa todo lo que un individuo ha adquirido para expresar sus ideas, propósitos por el bien de generaciones futuras.

Por todo ello, el islam es la primera referencia que los argelinos poseen sobre su doctrina, construyendo así, sus ideas y reflexiones a la creencia correcta y justificada. En este sentido, el presidente de la Asociación Oulama musulmanes argelinos, Abdelhamid Ben Badis, anunció en 1936, defendiendo la identidad argelina contra la colonización francesa que:

Nosotros hemos ojeado la historia, hemos ojeado el Estado actual, hemos encontrado la nación argelina musulmana, constituida, existente, como todas las naciones del planeta, esta nación tiene su propia historia, rica en grandes obras, tiene su unidad religiosa y lingüística, tiene su propia cultura, sus propias costumbres y moralidad, buenas y malas, como toda nación del planeta. (Beghoura, 2005, p.44)

Esto significa que Argelia tiene su identidad constituida por la religión islámica, la lengua árabe, la lengua del Sagrado Corán, en el cual, los argelinos defienden su propia cultura, orgullosamente.

La religión islámica se destaca en la sociedad argelina, así como los decientes, e incluye el culto, la oración, el ayuno del mes de Ramadán y la celebración de las fiestas religiosas de ayuno “Eid Al Fitr”⁷ y “Eid Al Adha”⁸. Además de la celebración del nacimiento del profeta Mohamed, y el día de Achura, y otros días que se incluyen en el año Gregorio para los musulmanes.

Por otra parte, la cultura argelina demuestra su magnanimidad, relacionada con la historia de esta población, demostrándola a través de festividades y ocasiones nacionales, en que cada año los argelinos celebran la gloria del primero de noviembre, conocida como fecha del estallido de la revolución de liberación nacional contra el colonizador francés para demostrar su fuerza, y defender así su propia cultura, que destaca su identidad. El historiador

⁷fiesta islámica que cae en el primer día del mes de Shawwal en ano Gregorio. Los musulmanes lo celebran completando el culto del ayuno en el mes de Ramadán.

⁸ fiesta religiosa, lo celebran en cada 10 de Dhul Hijjah del ano Gregorio, donde los musulmanes sacrifican el carnero de Eid.

Boutefnouchet, (1982, p.23) nos apoya diciendo que “La nación argelina existe. En consecuencia, su cultura tiene una identidad propia; la investigación vinculada a la identidad cultural o a la personalidad argelina.”⁹.

A continuación, con las festividades nacionales, Argelia celebra como el resto de otras poblaciones, el día mundial de la mujer, el 08 de marzo de cada año. Además de la celebración del día de los niños, y otras festividades nacionales que marcan una imagen tan potente en la cultura argelina, como el día del saber celebrado cada 16 de abril o el día del estudiante festejado cada 19 de mayo. Sin olvidar, la celebración más lujosa del día más glorioso de la historia argelina, el día en que los argelinos restauraron la soberanía nacional; la independencia de Argelia reflejado en el 5 de julio. Por otro lado, la cultura argelina está vinculada con el idioma árabe, donde la lengua en sí misma es una cultura. En este sentido, la lengua árabe es una de las identidades del pueblo argelino, como la describe Kell (2013, p.20), “Es el elemento constitutivo del acceso a la identidad argelina”. Además del Amazigh, y varios dialectos que se defieren de una región a otra según el individuo y las costumbres y tradiciones. Por otra parte, la cultura argelina se caracteriza por la diversidad artística, pudiendo encontrar el arte de la poesía, alabanza, y el canto, con sus varios tipos; tales “Al-Shaabi¹⁰” “Al- Andalusí”¹¹, “Al Maluf”¹², “Al- Hawzi”¹³ y otros estilos de canto. Todo ello demuestra la variación de las lenguas líricas de una región a otra para expresar la cultura artística del individuo y la región que le descende. Es imposible hablar de la cultura argelina y olvidar la vestimenta, que expresa la diversidad de las costumbres y tradiciones de las regiones, preservando el legado de los antecedentes. Se puede encontrar, por ejemplo, en las bodas, el vestido tradicional lujoso, tales como “El- Chada” para las mujeres en las regiones de

⁹ Texto original : La nation algérienne existe. En conséquence, sa culture possède une identité propre ; la recherche liée à l'identité culturelle, ou à la personnalité algérienne.

¹⁰ Música desconfiada de la herencia argelina, relativa a la popularidad argelina.

¹¹ Tipo de música conocido en el oeste de Argelia, sobre todo en la ciudad de Tlemcen.

¹² Música pertenece al este de Argelia, parece un poco al Andaluz, se encuentra en la ciudad de Constantina.

¹³ Música desconfiada al suroeste y el sur de Argelia, se utiliza el Laúd como instrumento musical.

oeste, “Djeba” en Cabilia, “El albornoz” para los hombres y otras vestimentas tradicionales. Se pueden encontrar varios estilos de vestimenta, depende de cada región y su tradición.

Queda claro la potente transmisión de los valores de esta cultura, considerada un terreno bastante amplio, donde comparte un código social entre los miembros de la sociedad argelina y con el resto de los países del continente. Parece obvio, que dicha cultura ha combinado entre el pasado y el presente, demostrando a través de ella su identidad propia sobre las demás poblaciones. Como la considera Nadir (2014, p.73), “La cultura argelina entre otras es el resultado de la evolución y el desarrollo”.

Cultura española

España es un país que a lo largo de la historia ha expuesto mucha influencia en varias culturas que han dado lugar en su territorio. Desde la invasión de los romanos, llegando a la conquista islámica pasando por los visigodos. De hecho, los españoles habían vivido un constante proceso de fecundación de culturas que han ocupado su espacio, y ha dado como resultado una de las culturas más ricas del planeta.

En realidad, la cultura española es internacionalmente reconocida por su variedad y claridad en múltiples áreas que conforman la identidad española.

Aunque, por una parte, la percepción de la cultura española sigue haciendo alusión en gran medida al pasado, la contemporánea ha dado una imagen muy potente a la España moderna integrada en el mundo.

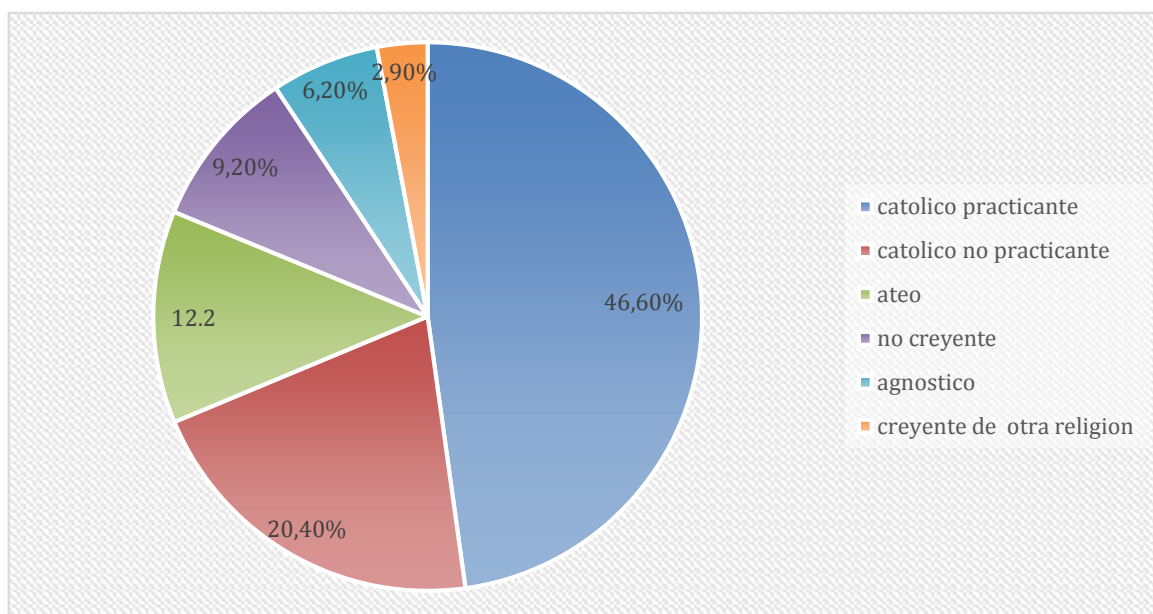
Así pues, la pervivencia de los signos culturales españoles del pasado está vinculada con las fiestas religiosas, populares y ritos popularmente conocidos en el extranjero. Por otra parte, la cultura contemporánea española dio lugar a la literatura, cine, teatro, etc. Y que son cada vez más innovadores, y determinados por los temas actuales.

La cultura española contemporánea trasciende los patrones almodovareños, abriéndose a un panorama más amplia en el que el cine, el teatro, la música y la literatura se ramifican en un sinfín de propuestas que van desde lo experimental hasta la fusión de

distintas disciplinas y enfoques de tradición e innovación. (Pereira 2014, p.354)

Realmente, el espacio español conocido mundialmente por sus diversas y famosas fiestas regionales y manifestaciones, el que refleja una forma de entender la cultura española. La cultura española conocida por el carácter de su gente, por la diversidad dialectal, por los idiomas cooficiales, por las costumbres y tradiciones, depende de la división regional, y por supuesto, sin dejar al lado la religión. La pluralidad cultural es también una pluralidad religiosa, en la que los españoles tienen la libertad del culto, aunque, el catolicismo sigue siendo la religión oficial. De acuerdo con el Centro de Investigaciones Sociológicas (2020, p.27) se estiman las siguientes estadísticas:

Gráfico 01. Religión en España



Fuente: CIS 2002, p.27 (Elaboración propia)

Con respecto al Grafico 1, se puede observar que el catolicismo es tradicionalmente la religión más numerosa en España, declarando que un 67% de la población española es de culto católico, aunque también pudiendo encontrar un 20.40 % de personas practicantes, y el resto, un 46.60% no practicantes. La razón se centra en que esta religión tuvo una historia muy larga desde el crecimiento de España como país en 1469. El 2.90% de la población es creyente

de otra religión, tales como; protestantismo, ortodoxa, budista, judía, y unas minorías musulmanas, que se concentran en los centros urbanos de las comunidades autónomas de Madrid, Cataluña y Andalucía, la última se considera el tercer núcleo de la población musulmana. Según Dietz (2008, p.22) “Esta población inmigrante musulmana, principalmente marroquí, Sahara occidental, argelina y senegalesa”. Como se puede apreciar que España cuenta casi con un 28.3% de otras creencias que no forman parte de la religión oficial, donde se puede encontrar el 9.2% de personas no creyentes, un 6.2% de agnósticos, y un 12.2% de la población atea.

En resumen, la diversidad religiosa pretende llevar la forma de convivir en el marco de la diversidad cultural, la cual se caracteriza por la modernidad.

Al igual que la religión, la lengua es importante para explotar una comunidad, y desarrollar la producción en todas las ramas. Es la forma concreta que adopta la comunicación en una zona determinada. A pesar de que en España se hablan distintas lenguas, han evolucionado, convirtiéndose en comunidades para desarrollar una cultura propia. En este sentido, la riqueza del bilingüismo y dialectal confieren prestigio a las lenguas habladas en el territorio. “Mientras, que la diversidad dialectal centra en el mundo hispánico, el castellano domina en una enorme extensión, que se considera como una modalidad que goza de un reconocimiento muy generalizado y contiene diversas variedades”. Fernández (2010, p.70).

El español, al igual que otras lenguas latinas románicas ofrece la posibilidad de una comparación de variedades lingüísticas que se concentran en el estado.

La verdad es que, el español más que una lengua, es una historia, una cultura en que registra las obras famosas literarias tales como la *Celestina*, el poema del Cid o El Ingenioso Hidalgo “Don Quijote de la Mancha.”

Ahora bien, en España se hablan varias lenguas denominándolas lenguas nacionales que conservan la erudición propia regional. A tal efecto, Garrido (2009, p.114) afirma que:

“Las lenguas regionales son patrimonio cultural de la nación española y todas ellas tienen la consideración de lenguas nacionales.” Es decir que, cada idioma conserva la cultura de su propia comunidad.

En este sentido, cabe destacar cuatro lenguas cooficiales: el catalán, el gallego, el euskera y el Aranés.

En definitiva, la lengua se considera como un elemento fundamental, por medio de ella se descubre a la cultura a la que pertenece cada grupo de personas.

En la cultura española, se encuentran festividades que definen la vida y se convierten en un acto social. Se celebran, y se organizan a través de una comunidad que posee unos vínculos de creencias propias, difíciles de romper.

Por un lado, se define como fiesta religiosa, la acción de rendir culto y homenaje a una divinidad. Por otro lado, las fiestas gastronómicas son para los más sibaritas, y las otras fiestas musicales, tales como folclore, jazz y otras celebraciones para los más populares y tradicionales.

Por lo tanto, España se convierte en una maravillosa y rica cultura que ha favorecido el intercambio con los demás países del mundo.

A los españoles, les gusta vivir bien y disfrutar de tiempo. Es la razón por la cual se puede encontrar varias fiestas centradas en cada comunidad, transmitiéndonos las grandes habilidades y tradiciones de gente de cada zona.

En resumen, existe un amplio calendario de festividades a lo largo del territorio nacional. A continuación, se pretende recoger algunas de ellas según Calonge (2012, p.13-39).

Cuadro 04. Las fiestas en España

<i>Ciudad</i>	<i>Fiesta</i>	<i>Fecha</i>	<i>Tradiciones</i>
<i>Toda España</i>	<i>Nochevieja</i>	<i>Enero (celebraciones de nuevo año)</i>	- Comer 12 uvas rápidamente cuando llegue la medianoche.
<i>Cádiz/Tenerife</i>	<i>Carnaval</i>	<i>Febrero/ marzo</i>	- Práctica de privaciones religiosas previas a la Pascua. - Comer tortillitas de camarones.
<i>Sevilla</i>	<i>Feria de abril</i>	<i>Primera semana de abril/ principio de mayo</i>	- Una semana de música y baile. - Montar caballos - El inicio de las mejores corridas de toros de la temporada. - Vestido: traje de flamenca para las mujeres, y traje de corto gris o marrón para los hombres.
<i>Valencia</i>	<i>Las fallas</i>	<i>15 de marzo</i>	- Fuegos artificiales. - Cursos de paella - Construcción de estatuas gigantes de cartón y piedra, que han hecho a las fallas famosas en el mundo. Algunas de ellas llegan hasta 30 metros de altura.
<i>Toda España</i>	<i>Semana Santa</i>	<i>No está fijada a una fecha. (Nunca se celebra antes el 22 de marzo, o después 25 de abril).</i>	- Una mezcla de tradición; cultura, religión, música y teatro. - Dos pasos: uno de la virgen, y otro con una escena de pasión de Cristo, los cuales están acompañados de música y tambores.
<i>Alicante</i>	<i>Las hogueras</i>	<i>Medianoche de 20 de julio. (dura 10 días)</i>	- Lanzamiento de fuegos artificiales, los cuales son elaborados por piezas artísticas de madera, cartón y piedra; es decir de los

			recuerdos de gigantes de las fallas. - Salto siete veces de las personas sobre las llanas o meterse en el agua.
Toda España	Navidad	No tiene fecha fijada	- Celebración del nacimiento del niño Jesús en Belén. - Encuentros familiares, y entre amigos. - Cantos villancicos.
Pamplona	San Fermín	6 hasta 14 de julio	- Celebración que llena las calles por los participantes; vecinos y visitantes. - Corriendo delante de los toros. - Vestido de blanco con el pañuelo rojo típico.
Buñol	Tomatina	Último miércoles de agosto	- Disfrutar a base de tomates, los cuales tiñen las calles y la población.

Fuente: Calonge 2012, p.13-39. (Elaboración propia)

En definitiva, conocer las fiestas españolas y sus tradiciones, es descubrir algo de su cultura, en un país afortunado de la amplia variedad anual de criterios culturales. Atendiendo también el simbolismo que se representa a través de las celebraciones a lo largo de la historia de España.

Las costumbres adquiridas en la sociedad española se caracterizan por su modo de actuar, hablar, comer, trabajar, e incluso saludarse. Por lo tanto, la organización de la vida social, a nivel individual como a nivel colectivo comparte una misma realidad.

Además de las costumbres típicas, también, es interesante destacar en las rutinas de comportamiento cotidiano, donde los españoles sobresalen por tener como carisma cultural. En este contexto referencial se incluyen los horarios de comida y de trabajo, la siesta, la forma de saludarse, y otras que integran el concepto de la familia como elemento de las costumbres asociadas a la convivencia.

Los más llamativos son los horarios de comidas. Los españoles toman el desayuno a las 8h: 30 de la mañana, comen normalmente entre las 14h:00 y 15h:00, la cena se lleva a cabo entre las 21h:30 y 22h:00 de la noche. Los horarios laborales tienen una característica exclusiva del sistema español. Los españoles normalmente entran a trabajar a las 9h: 00 de la mañana, luego hacen unas pausas para tomar algo, y luego para comer. Por ello los españoles terminan de trabajar bastante tarde. Este horario se delimita con el funcionamiento de las tiendas comerciales, donde las últimas abren sus puertas casi a las 9h: 00 y las cierran entre las 21h:00 y 22h:00 de la noche; excepto los bares que permanecen abiertos hasta la madrugada.

Para continuar con las costumbres, se considera elegante la forma de saludarse. En esta sociedad dan dos besos cuando les presentan a una persona sea hombre o mujer, o hace mucho tiempo que no ven a alguien, o en las fiestas. Sin embargo, no se dan besos de manera ritual o en contextos formales.

Para los españoles la siesta forma parte de sus costumbres, es recomendada por médicos para que el cuerpo descanse un ratito de tiempo. Este sano hábito consiste en dormir entre 20 y 30 minutos después de comer.

Además de las tradiciones gastronómicas bastante extrañas y peculiares que se disponen a la mesa de comida española. En este sentido, la gastronomía de España está englobada por unos platos típicos y conocidos. Pilar López (2010, pp.13-19) nos hace conocer algunos de ellos, por ejemplo, la dieta mediterránea, conocida a través de “la trilogía mediterránea”; incluyendo aceite, pan y vino, donde los dos últimos fueron fundamentales en la cultura española a lo largo de su historia.

Por otra parte, se puede encontrar variedades gastronómicas, entre los que, destaca la tortilla de patatas: incluye patatas, huevos y queso. Es una receta fácil de preparar, y común en todo el territorio. Otras formas de comer son las tapas, las cuales se sirven en un bar o

restaurante con una bebida. Sin olvidar, la paella que suelen preparar en encuentros familiares.

Por todo lo expuesto anteriormente, es difícil resumir toda la riqueza de esta cultura en unas líneas. Esta cultura que había creado una crónica muy variada en todos los ámbitos y estilos de vida hace siglos,

Dimensiones de la cultura

La teoría de Hofstede (2010), demuestra que una sociedad puede definirse por seis dimensiones culturales que extraen a otras, y que forman y constituyen mentalmente una herencia cultural. En este contexto, se analizará el modelo de Hofstede que muestra la existencia de agrupamientos culturales que caracterizan una sociedad y permiten comprender una cultura de un país.

Para tener una idea clara en la diferencia entre las dimensiones de la cultura española y la argelina, primero deben analizarse las seis dimensiones aplicadas por Hofstede, las cuales se definen por una programación mental que distingue un grupo de una cultura o de un país. En este caso, las seis dimensiones hacen referencia a los siguientes.

Distancia del Poder (power distance “PDI”)

Hofstede (2010, p.61), define la dimensión en cuestión como desigualdad en la distribución del poder, es decir, se refiere a la diferencia entre la gente, que se puede considerar como algo normal en un país, donde los miembros con mayor distancia se sienten distanciados, y no es sencillo interactuar con la gente menos poderosa. Por lo tanto, esto representa los subordinados hacia abajo y los superiores hacia arriba.

Individualismo Versus Colectivismo (individualism versus collectivism “IDV”)

En el mismo trabajo de Hofstede (2010, p.92), el individualismo refleja el grado por el cual la persona se preocupa principalmente por sus intereses y de los de su familia, y no

pertenece a un grupo u organización, y sus relaciones son débiles con el colectivo. En cuanto al colectivismo se refiere a las relaciones mutuas que se mantienen entre un individuo con su familia y la organización que se pertenece.

Masculinidad Versus Femenidad (masculinity versus femininity “MAS”)

Es la forma de cómo ver las cosas e interactuar dentro una sociedad masculina, donde la mayoría cree que los trabajos duros son solo para los hombres. Por ejemplo, trabajar en minas es una cultura masculina, y las inversiones son para los hombres. Mientras que, en la cultura femenina, se permite a la mujer integrarse en estos negocios, y hacer referencia a la igualdad de los roles entre géneros.

Evasión de la Incertidumbre (uncertainty avoidance “UAI”)

Esta dimensión responde a la reacción de la sociedad ante la incertidumbre y las situaciones ambiguas, cuyo objetivo es buscar la seguridad, lo estable, evitando asumir los riesgos.

Normativo Versus Pragmático (pragmatic versus normative “PRA”)

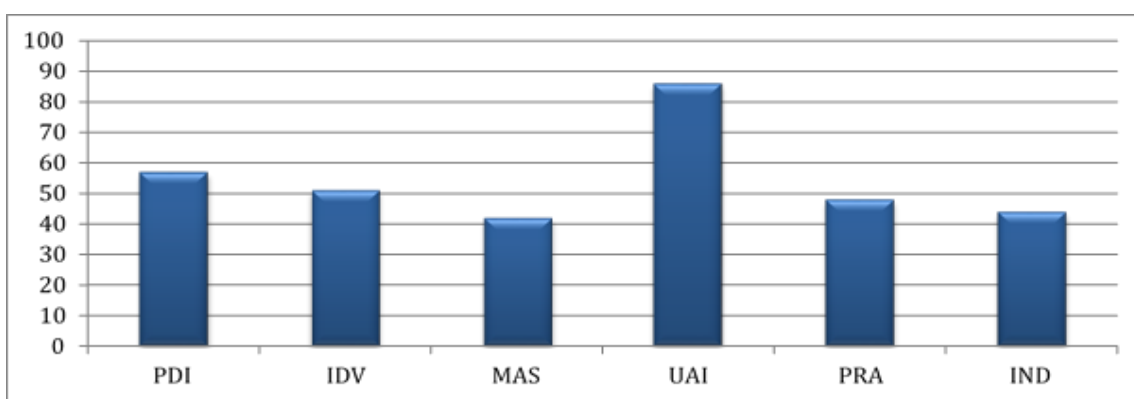
En las culturas normativas, el individuo tiende a ser cumplidor de las normas, desarrollando sus actitudes y su comportamiento ético, respetando las leyes, puede llevar más tiempo para establecer una relación, a su vez cuando lo establezca, será más duradera. Esto pertenece a la orientación a largo plazo. Mientras que en las culturas pragmáticas no importan tanto estas normas, y son de orientación a corto plazo.

Indulgencia Versus Contención (indulgence versus restraint “IND”)

Esa dimensión cultural se refiere a la capacidad de satisfacer las necesidades inmediatas de los miembros de la sociedad. En cuanto a la contención; valora las normas estrictas con rigor. En definitiva, este estudio es más completo sobre la influencia de la mentalidad como dimensión cultural que caracteriza los valores de una sociedad.

España versus Argelia Hofstede dimensiones culturales

Según las categorías elaboradas por Hofstede, cada cultura se define por sus dimensiones, las cuales evalúan la programación mental que distingue a los miembros de una sociedad. Por tal razón, algunos investigadores tales como Yun-Ting ha hecho una breve descripción sobre Hofstede con las dimensiones culturales en España, con el fin de comparar dicha cultura con las otras.

Gráfico 02. Dimensiones culturales en España

Fuente: (Yun-Ting, 2015)

A partir del análisis realizado en el Gráfico 2, se puede observar las puntuaciones obtenidas en la cultura española. Según los datos, se puede ver que el *PDI* presenta un puntaje de 57, que no corresponde a ninguna preferencia, sino considera como un nivel intermedio.

Respecto al individualísimo contra el colectivismo (*IDV*): la cultura española es principalmente individualista con un porcentaje de 51, aunque para otras zonas del mundo, se ve colectivista, y esto será fácil para elaborar relaciones interculturales.

La puntuación de masculinidad es de 42. Los españoles tienen la cultura de educar tanto a chicos como a chicas y de hacer trabajar ambos géneros. Esto no se refleja a ninguna preferencia clara.

Evasión de la incertidumbre (*UAI*): con un puntaje de 86, esto indica que los españoles gustan tener reglas en todos los ámbitos, evitando las situaciones ambiguas y la

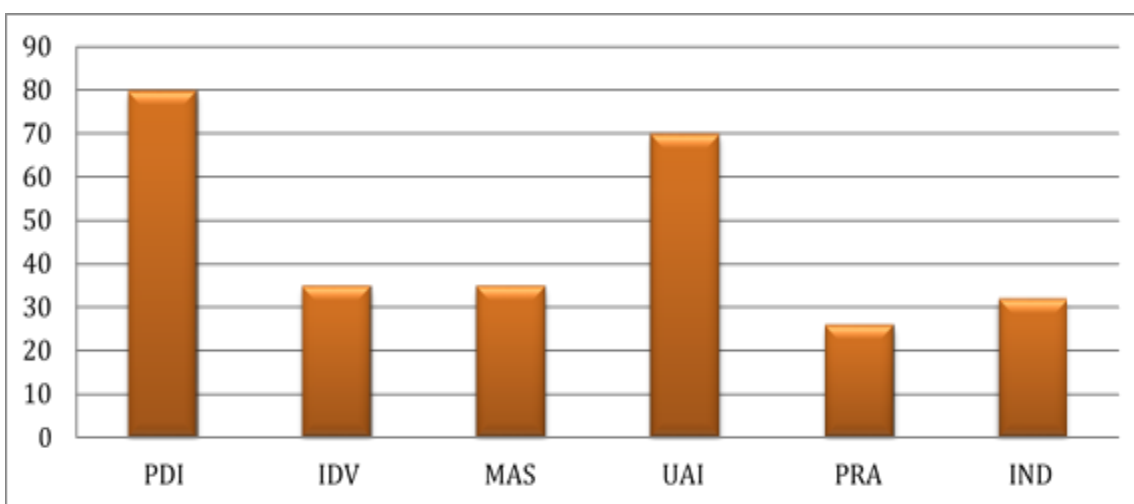
incertidumbre.

Para lo pragmático (*PRA*): su puntuación es de 48. A los españoles no les importan las normas, ni pensar en el futuro. Suelen preocuparse por el presente, por lo tanto, disfrutan de las festividades.

Indulgencia (*IND*): se caracteriza por un puntaje de 44. Por lo tanto, se puede decir con esta baja puntuación que la cultura española no es indulgente.

Ahora bien, se manifiestan las dimensiones culturales en Argelia.

Gráfico 03. Dimensiones culturales en Argelia



Fuente: Centro Hofsted (2020)

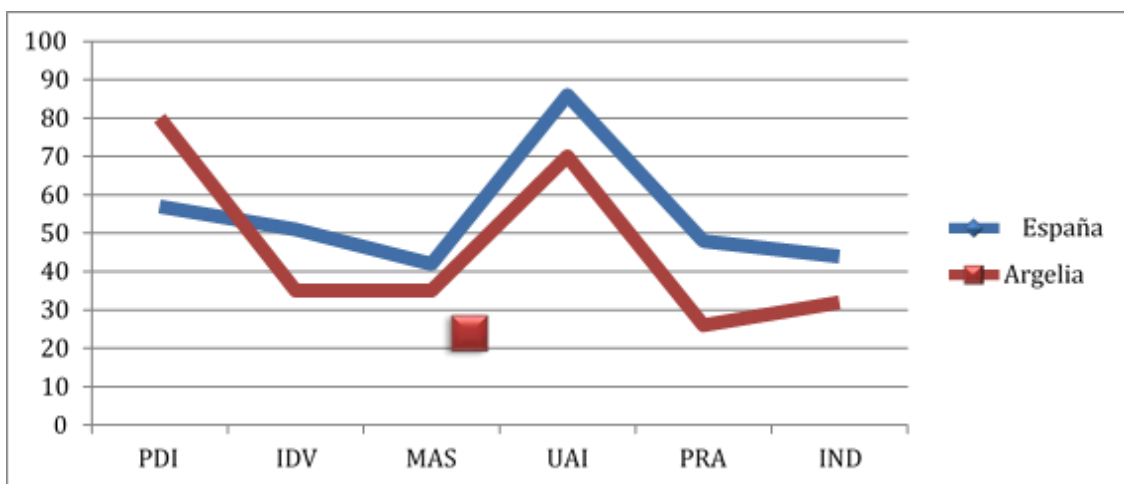
Según los resultados obtenidos en el Gráfico 3, se observa que Argelia obtiene una puntuación elevada de 80 en el PDI, la cual, se refiere a la desigualdad en la sociedad, demostrando los símbolos de poder, tal como la posición social de los miembros superiores y subordinados. También, un exalto control de la incertidumbre con un puntaje de 70, esto refleja que la sociedad argelina no acepta los cambios, ni los riesgos que destruyen las leyes estrictas, para no caer en situaciones ambiguas.

Respecto al individualismo (IDV): la cultura argelina no es individualista. A los argelinos les gusta construir relaciones en ámbitos laborales y en las organizaciones.

La masculinidad (MAS): un porcentaje de 35 indica que la cultura argelina es dominante por ambos géneros para obtener mucho éxito. Esto refiere que la sociedad argelina acepta la igualdad y la solidaridad en la vida profesional y cultural.

La cultura argelina no es indulgente. Una puntuación de 32 refiere que la sociedad tiene un control riguroso con sus miembros, cuyas acciones son controladas por las normas de contención. Con una baja puntuación de 26, se indica que la cultura argelina es normativa no pragmática, los miembros tienen una tendencia normativa, mantienen las tradiciones y las leyes de vida.

Gráfico 04. Hofstede dimensiones culturales en España y Argelia



Elaboración propia

En este gráfico, se tratan las dimensiones culturales. En concreto, las que están en la cultura española y la cultura argelina. Se puede observar que existe una diferencia clara entre España y Argelia en el (PDI), demuestra que la cultura acepta en mayor medida la jerarquía en la sociedad, es decir, existe la tasa de superioridad e inferioridad mucho más en Argelia que en España.

Respecto al individualismo (IDV), se manifiesta que la cultura española es individualista, en comparación con la argelina, cuya tendencia es colectivista, y las relaciones interpersonales se manifiestan en todos los sectores.

Tanto los españoles como los argelinos mantienen la igualdad y la solidaridad entre géneros. Ambas culturas no manifiestan ninguna superioridad respecto a la masculinidad (MAS).

Por lo que se corresponde al nivel de incertidumbre (UAI), se observa que ambas culturas no expresan ninguna preferencia clara.

Obviamente, existe una diferencia clara entre España y Argelia en lo pragmático (PRA). Los argelinos pertenecen al grupo de normatividad, ya que mantienen las leyes normativas de la vida y poseen un mayor grado de inquietud por el futuro.

Se puede observar casi una similitud entre la sociedad española y la argelina. Ambas obtienen una puntuación baja en la tasa de indulgencia (IND), por lo tanto, las dos culturas no son indulgentes.

A modo de resumen, se puede analizar que las dimensiones culturales más diferenciadoras entre la sociedad española y la argelina, se encuentran en el aspecto de PDI, mientras que los demás aspectos no demuestran una preferencia considerable, sino una aproximación.

Enseñanza de las lenguas extranjeras

La preocupación del enfoque comunicativo por el uso de la segunda lengua ha sido importante a lo largo de la historia de comunicación. De hecho, el conocimiento de las lenguas es indispensable en distintas áreas que han puesto en marcha para enseñar al menos una lengua extranjera durante la escuela primaria.

Parece obvio, que la enseñanza de los idiomas se refiere a una actividad didáctica, incluyendo la adquisición de las lenguas no maternas, transmitiendo los recursos lingüísticos y las reglas gramaticales en el aula por parte del profesor.

Igual que otras enseñanzas, la enseñanza de lenguas incluye unos aspectos que se centran en el currículo, métodos, planificación de clase, y otros materiales curriculares para asumirse las

necesidades específicas del discente.

Además, hay que tener en cuenta que el papel del docente no debe destacarse solo en la aplicación de las principales teorías de adquisición de lenguas extranjeras, sino que fomenta la comunicación en la clase entre los discentes, aplicando la práctica de actividades significativas como mayor acercamiento de la adquisición de la lengua extranjera; esto se basa en “el enfoque de enseñanza comunicativa de lengua”. Como señala Cerdas (2015):

Es necesario que los docentes no solo tengan claras las teorías de aprendizaje de una segunda lengua, sino también que estén en la capacidad de aplicar los principios elementales que los permitan a los estudiantes el aprendizaje del idioma basado en un método más comunicativo y adoptado a sus necesidades. (p.289)

Al referirse a un determinado enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras, es muy importante basarse en el enfoque de la traducción gramatical, donde los estudiantes debentener en cuenta las reglas de la gramática y vocabulario de esta lengua meta para desarrollar sus habilidades de lectura y escritura.

Con respecto al papel de la gramática, conviene recordar que el maestro debe enseñara los estudiantes las reglas gramaticales para facilitar la comunicación en la lengua extranjera. Por ello, Martínez (2014, p.103) afirma que: “En cuanto al papel de la gramática en el aprendizaje de la comunicación en LE, Krashen defiende que los ejercicios de gramática realizados en clase de lengua impiden a los alumnos comunicarse de manera autentica.” Es decir, que los estudiantes focalizan y centran su atención sobre la forma gramática que sitúa en la comunicación en primer plano.

Por otro lado, los docentes deberían buscar más allá del enfoque gramatical para que sus estudiantes puedan comunicarse en la lengua meta en situaciones reales. En este sentido, es recomendable utilizar el enfoque directo, en el cual, los profesores no se les permiten utilizar la lengua materna, sino más bien la lengua extranjera. Además, el profesor introduce las nuevas palabras y sus significados con objetos reales y corporales, y nunca utiliza la lengua

materna. Esto empuja a crear alumnos que pudieran utilizar la lengua extranjera que habían estado estudiando. (Celce, 1991, pp. 5-6) expresa que:

En relación con el enfoque directo, el enfoque o método audio lingüístico, hace referencia a la producción oral, en que los estudiantes usan la lengua meta de forma automática sin detenerse a pensar. En esta ocasión, los estudiantes se presentan por medio de diálogos en la lengua extranjera, en cuanto, el docente interactúa como director, controlando la situación y el comportamiento de sus estudiantes.

De acuerdo con Celce- Murcia, otro enfoque relevante a la enseñanza de lenguas extranjeras, es el enfoque cognitivo en el que los estudiantes realizan una reacción a las características conductuales del método audio lingüístico. Las funciones que se llevarán a cabo en el enfoque cognitivo, las que son vistas en el lenguaje, tratándose en las habilidades de lectura y escritura, tanto como escuchar y hablar. Este enfoque llama la atención a la pronunciación de la lengua meta que resulta de mayor interés en la comunicación.

La enseñanza de idiomas requiere un ambiente libre de estrés, dándose la libertad de participar, y al hacerlo, los estudiantes aprenderán más. En este sentido, es necesario que tanto el profesor como el estudiante creen un enfoque humanístico afectivo en la clase. Esto indica que el profesor trata de manera formal a sus alumnos dirigiéndose a ellos de “usted”, en lugar de hacerlo de manera coloquial dirigiéndose de “tú”. Y los alumnos a su vez aprenden a respetar a sus compañeros.

Cuadro 05. Enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras

Enfoque comunicativo de la Lengua	<ul style="list-style-type: none">• Práctica de actividades en situaciones reales.
Enfoque de traducción Grammatical	<ul style="list-style-type: none">• Uso de las reglas gramaticales y vocabulario.
Enfoque directo	<ul style="list-style-type: none">• Uso de lengua meta " extranjera", y nuncalalengua materna
Enfoque audiolingüístico	<ul style="list-style-type: none">• Producción oral.

Enfoque cognitivo	<ul style="list-style-type: none">• Reacción vista de los estudiantes en la escritura y lectura.
Enfoque humanístico afectivo	<ul style="list-style-type: none">• Comportamiento de los profesores con los estudiantes, y los estudiantes entre sí

Elaboración propia

En definitiva, se puede determinar que los docentes confunden los aspectos necesarios de adquisición y aprendizaje de idiomas. Esto quiere decir que enseñan un porcentaje significativo del conocimiento gramatical y lingüístico a los estudiantes que les ponen en función en una comunicación real en la lengua extranjera.

Enseñanza del español como lengua extranjera en Argelia

La noción de la enseñanza del español en Argelia viene a alinear con la unión entre ambos países que comparten una historia. Expandiéndola en múltiples aspectos geográficos, económicos, culturales, etc.

A raíz de estas relaciones, se puede decir que la situación lingüística argelina es multilingüe, y que el hablante argelino posee un conocimiento de formas y reglas de una lengua extranjera. Una hipótesis que confirma Fernández (1998, p. 8), “Los hablantes argelinos de español adquieren esta lengua, y lo han utilizado a lo largo de su vida, como vehículo de comunicación familiar y profesional.”

De hecho, en la clasificación del programa educativo argelino, la lengua española pertenece a la tercera lengua extranjera enseñada después el francés que ocupa el primer lugar, y el inglés en su segundo.

En cuanto al español, se encuentra en la etapa secundaria, donde se adapta en el segundo y tercer curso lenguas extranjeras. Existe una particularidad de ciudades argelinas, donde los estudiantes tienen la oportunidad de elegir entre el español y el alemán. La mayoría de estas ciudades se encuentran en el centro Argelia, y el oranesado. Pero el español sigue siendo la lengua preferida. Según la declaración de Ounan (2005, p.7), “En la enseñanza secundaria, el español tiene carácter optativo, pero es la lengua preferida en comparación con el alemán,

segunda lengua optativa en el instituto. Se está planteando que el español recupere el rango e importancia que tenía antes.”

El primer manual argelino de la enseñanza de la lengua española, fue elaborado en 1981 bajo el nombre “*Hola chicos*”. Dos años después, apareció su complemento “*Buen viaje*”, hasta finales de los años ochenta, se clausuró con “*Ven a ver imágenes de hoy*”, y cada vez están renovando los títulos y los programas para todos los niveles. Hasta hoy día se registra el nombre “*Puertas abiertas*.”

El español se estudió por primera vez a los tres años del bachillerato (de 1987 hasta 2006), luego se reducía solo a dos años, (de 2006 hasta hoy día). En esta línea Markria (2013) afirma:

El idioma español se estudió en el primer año del bachillerato. El español se puede hacer solo en letras en el primer año del bachillerato, y en letras y lenguas en el segundo y tercer curso año del bachillerato. A partir del curso 2005-2006, el español se reduce a dos años, es decir, en el segundo y tercer año del bachillerato. (p.88)

Como ya quedó enunciado en el apartado anterior, la enseñanza y aprendizaje del español está bien marcados por la historia hispano-argelina, de la que guarda huellas en el habla argelino, y que, hasta hoy día, el aprendizaje del español es cada vez más inmenso y variado. Meliani (2013) declara que:

En las últimas décadas, hemos observado un florecimiento fugaz en cuanto el aprendizaje de lenguas extranjeras en Argelia, especialmente un real deseo por aprender la lengua de Cervantes, una lengua que está en todo su apogeo. Es de costumbre oír decir que está de moda aprender español. (p.6)

El español, se imparte en la enseñanza superior, en cinco departamentos pertenecientes a las ciudades de; Argel, Orán, Mostaganem, Tlemcen, y Laghouat. De tal modo, los estudiantes perciben tres años de licenciatura, dos años de máster, y tres años para el doctorado; según el nuevo sistema “Licenciatura, Máster, Doctorado”, en su sentido abreviado LMD.

La enseñanza del español no está limitada solo a nivel académico, sino que se extiende también a las escuelas privadas, destacando el centro oficial español; el Instituto Cervantes, asociado en las ciudades Argel, Orán y Mostaganem. El Instituto se creó para promover y defender la lengua y la cultura españolas e hispanoamericana en diferentes continentes del mundo. De hecho, el Instituto constituye el eje principal en el florecimiento de las relaciones bilaterales entre Argelia y España, destacándose en varios campos de relevancia, como económico, diplomático, y obviamente cultural. En este sentido, las relaciones culturales muestran el progreso de los estudiantes argelinos que acceden al IC con un gran interés de la lengua y la cultura españolas. En este sentido, señala Redondo (2019), “Esta iniciativa emprendida por el instituto responde a la creciente demanda del idioma español en el país norteafricano.” Desde ahí, el instituto se había sido convertido en un embajador cultural con numerosos estudiantes argelinos, que significa un progreso de la actividad cultural llevada a cabo por el Instituto Cervantes en Argelia.

El Instituto dispone de una oferta académica, con cursos dirigidos a la necesidad de los estudiantes argelinos, impartidos por docentes tanto españoles como argelinos. En este sentido, la oferta académica se cumple por los títulos oficiales que se otorgan por el propio Instituto bajo el nombre “*Los Diplomas DELE*”.

Además de los cursos compartidos por los docentes, también el centro colabora con la embajada de España en Argelia para organizar un programa variado de actividades culturales. Asimismo, acumula una rica biblioteca con una importante colección de obras de literatura, de didáctica, de lingüística, de civilización y de historia etc. También de un amplio archivo de cuadros, referidos a la historia hispano-argelina.

Dependiéndose del gran interés en la lengua y la cultura españolas, los estudiantes argelinos tienen fines específicos al acceder al instituto Cervantes. Cabe destacar algunos sectores, donde se podrá responder a la pregunta ¿Por qué los argelinos tienen el entusiasmo

de aprender la lengua de Cervantes? Centrándose en el IC según los testimonios de Santos de Rosa (2018, pp3, 5):

Tabla 01. Intencionalidad de los estudiantes argelinos en el aprendizaje del español en IC

Centro	Sector	matriculados	Sexo	Edad	Fines específicos
Instituto Cervantes (Argel_ Orán)	Educación	137	Mujer	28	Para ser profesora de español
	Turístico	50	Mujer	30	Trabajar
		102	Mujer	29	Trabajar en empresas hispano-argelinas
	Negocios	21	Hombre	55	Comunicar con los clientes españoles
		20	Hombre	30	trabajar con empresas españolas

Fuente: Santos de Rosa 2018, pp.3-5

Según lo expuesto en la Tabla 1, las informaciones globales muestran que el interés en la lengua tiene mayor relevancia en el sector turístico que en el educativo. Como está señalado, más de 150 mujeres entre 29 y 30 años aprenden el español para aplicarlo en el ámbito turístico. Esta opción es la más demanda para trabajar con empresas hispano-argelinas, o para trabajar como azafata de hoteles o de acogida. En el mismo sector, se puede observar que la intencionalidad de los hombres es poco diferente. Se registra que las relaciones mercantiles demuestran mayor interés por los hombres, donde se observa que más de 40 de matriculados aprenden el español para trabajar en cooperación con los españoles; en ámbitos tanto comerciales como empresariales. En cuanto al ámbito de educación, la elección del español tiene una tendencia feminista para ser profesora y dar clases en el futuro profesional.

Como ya se ha mencionado, la necesidad de aprender el español como lengua extranjera en el IC es variada.

El mismo tiempo, la enseñanza del español forma parte de políticas educativas en las escuelas privadas con el principal interés de aprender la lengua y la cultura. Estas instituciones cuentan con un número considerable de diferentes categorías de alumnos y estudiantes argelinos.

Desde estas consideraciones, es razonable decir que el hispanismo pone de relieve el interés en el habla argelino, y que ha conquistado más el espacio educativo; pedagógico en las diversas instituciones argelinas. Donoso (2016, p174) expresa que: “En cualquier caso, por razones históricas de indudable peso, el español está llamado a ser la lengua necesaria en la construcción argelina”.

En otras palabras, en torno a la apertura de aprender el idioma español Abi Ayad (2000, p.38) cree que: “Es de suma importancia, interesarse todavía mucho más por el español, difundirlo para que sea la vanguardia de las futuras generaciones, adaptándolo así a las realidades socioculturales de ambos países”.

Por todo lo expuesto anteriormente, cabe mencionar que el interés por la lengua sigue bastante fuerte en el ámbito educativo y el número de estudiantes, por el cual se llegará al carácter internacional. En este aspecto, señala Fernández Vitores (2015, p.18), “El carácter internacional de un idioma, se mide atendiendo a indicadores como su influencia en el comercio internacional y la cantidad de personas que lo estudian.”

El Componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

Se considera necesario iniciar este apartado defendiendo la enseñanza de lenguas extranjeras estudiantes universitarios. La discusión y el debate acerca de la forma en que se ha de enseñar y aprender una lengua extranjera no son escasos, sino acceden un creciente interés en las fuentes referencias bibliográficas. De ahí, el lector se centra en un amplio abanico de posibilidades y opciones para que lo ponga en práctica de la teoría.

En este sentido, la propuesta se basa iniciativamente en la adquisición de la lengua extranjera, donde el estudiante intenta comunicarse con ella para demostrar sus habilidades, construyendo su competencia tanto lingüística como intelectual. En cuanto, el profesor ha de ser guía y ayudante del estudiante, dándole la oportunidad de manifestar su opinión libremente.

Según la propuesta de (Martínez Rebello, 2014):

El alumno ha de intentar comunicarse en la lengua extranjera dentro del aula siempre que tenga la ocasión de hacerlo. Ha de utilizar la lengua tanto de forma controlada como libre, desarrollar su creatividad lingüística induciendo el funcionamiento de la lengua extranjera y arriesgándose a cometer errores, esforzarse y poner interés en descubrir solo o en colaboración con sus compañeros, focalizar su atención hacia los significados de la lengua que se emplea. (p.47)

De tal modo, el estudiante dirige sus habilidades hacia una utilización personal y creativa.

Conocer idiomas implica haberlos adquirido. Esta evaluación acumula los esfuerzos tanto del discente como los del docente, y su eficiencia en la enseñanza de lenguas. Esta formación se plantea para conseguir la transparencia de los nuevos conocimientos transmitidos y adquiridos de la lengua extranjera.

Por lo tanto, esta actividad va a ser una práctica por vida. Va a ser coherente con los recursos innovadores de los conocimientos personales. Por tal razón, se manifiestan que las lenguas extranjeras se consideran como un requerimiento personal que durará para siempre.

La competencia en idiomas desarrolla la inteligencia, se considera un enriquecimiento personal, contribuye al éxito social y profesional, en un instrumento para adquirir conocimientos. Como valoración se afirma que el conocimiento de lengua aporta al individuo una mayor habilidad lingüística. El aprendizaje de idiomas incrementa la capacidad cognitiva general, mejora el conocimiento de la lengua materna y aptitudes para la lectura y la escritura y desarrolla las facultades generales de comunicación. (Meno Blanco, 2004, p31)

Ahora bien, la impartición de la cultura en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, subyace en el contenido de la lengua, cuyo estrecho conocimiento adopta con el análisis de su componente cultural a la hora de seleccionar los textos que resulten más adecuados convenientes a las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes. Junto a

estas consideraciones, parece relevante enseñar la cultura de la lengua extranjera que se aprende.

Frecuentemente, el componente cultural exige una orientación didáctica, que tiene que fomentar la competencia extralingüística y cultural. En dicha adquisición, se muestra que la lengua y la cultura forman un cuerpo único. Un reflejo a la experiencia humana, y la identificación de las significaciones propias que se expresan a través de la lengua meta.

Así pues, estas construcciones sostienen que la lengua y la cultura no pueden ser analizadas de forma aislada, sino que la lengua representa la cultura a los estudiantes que lo amplía.

Por lo tanto, se debería enseñar la cultura. Esta valoración está manifestada en la opinión de Ucar (2008, p.47) subrayando: “Resulta imposible enseñar una lengua sin hacer continua referencia a la cultura de sus hablantes, dado que la lengua se refiere implícitamente a la percepción del mundo y a los códigos de comportamientos de aquéllos.” Tal estudio, concluye en afirmar que el interés por la cultura del otro facilita el aprendizaje de la lengua. De este modo, los estudiantes necesitan adquirir una auténtica competencia cultural de la lengua meta, teniendo en cuenta, que el idioma que están aprendiendo pertenece a una cultura diferente de la propia. Además, deben ser conscientes de la nueva para llegar a un entendimiento intercultural.

Al hablar del aspecto cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es importante que el docente reconozca la dimensión cultural de la misma, para poder transmitir adecuadamente el contexto cultural de la lengua, sin caerse en estereotipos.

De hecho, la enseñanza se considera como un hecho cultural, por la cual se transmite una supuesta ilustración que marca una realidad cultural de una lengua o pueblo.

En este contexto, señala Rodríguez Izquierdo (2011, p58) que “Desde la perspectiva socio- histórica, se entiende que la enseñanza es una práctica cultural y, por tanto, se arraiga

en costumbres y hábitos de los docentes y de los estudiantes, intensa y profundamente establecidos a lo largo de varias generaciones.”

Por decirlo, los elementos culturales forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje, los cuales necesitan conciencia tanto del profesor como del estudiante para prestar suficiente atención a los patrones culturales presentes de la lengua y cultura.

Toda esta dinámica, hace referencia a la necesidad de enseñar la cultura, y de crear un ámbito de intercambio verbal entre el profesor y los discentes, en torno al contexto cultural transmitido la lengua meta. De acuerdo con Claire Kramsh (1993, p.47) “En una clase de idiomas, la cultura se crea y se vive a través del diálogo entre el profesor y los estudiantes entre estos mismos.” Para esta lingüista, el contexto cultural está creándose dentro del contacto verbal. Para una buena integración del elemento cultural en la enseñanza de lenguas Robert Lafayette (1988), define cinco categorías que se consideran necesarias en el aula de lengua y cultura. La primera sería del concepto de la cultura superior de la lengua meta “*Higher culture*”, la cual consiste en reconocer los contingentes geográficos y sitios más importantes, así también, los eventos históricos; como, por ejemplo: conquistas, guerras, construcciones, etc.

La segunda está dirigida al conocimiento de la cultura diaria “*Daily culture*”, donde el estudiante deberá tener en cuenta a los patrones culturales más destacados del país de la lengua que se aprende.

La tercera categoría, objetivos efectivos “*effective objectives*”, está integrada en los valores personales de los grupos de la sociedad.

En cuanto a la cuarta categoría; objetivos multiculturales “*multicultural objectives*”, el estudiante deberá reconocer la diversidad cultural de los grupos sociales, y la convivencia entre ellos en una misma sociedad.

La última categoría, está compuesta por los objetivos de proceso “*objectives process*”,

donde se evalúa al estudiante a decodificar la información sobre la cultura de la lengua que se aprende.

Todo esto se manifiesta claramente en el aula de lenguas extranjeras, y el profesor controla los conocimientos destacados en el curso, teniendo en cuenta la conciencia y la reacción de los estudiantes ante una nueva cultura.

A continuación, con esta tarea de integrar la cultura en la enseñanza de idiomas, la propuesta de Gómez (2006, pp. 25-27), otorga algunas técnicas que permiten al docente exponer al estudiante los diferentes aspectos culturales del idioma aprendido. Para conseguir este proceso, se pueden seleccionar las siguientes habilidades para impartir la cultura en el aula. De hecho, por ejemplo, en las conferencias se puede exponer un aspectocultural, donde se invita a personas hablantes nativos del idioma que se imparte para hacer una presentación y abrir discusiones con los estudiantes que aprenden el español. Además, se puede realizar una videoconferencia, transmitiendo un contexto cultural.

Otra manera de integrar la cultura en el aula, es el uso del material audiovisual dentro de éste. Se puede atraer un video, tratando de un tema cultural al mismo tiempo marcado por un contexto lingüístico. En este sentido, el estudiante puede observar el lenguaje tanto verbal como corporal.

El uso de textos programados para trabajar el componente cultural, plantea la importancia de una lectura para prestar atención al tema estudiado.

El uso de proverbios, es una buena forma para transmitir un sentido literal de un idioma. De este modo, el estudiante debe saber inicialmente el significado de la expresión para tener conciencia de cuándo será útil este determinado proverbio de dicha cultura. Sin olvidar, las TIC, que facilitan el intercambio y la telecolaboración cultural.

A modo de resumen, el profesor debe reproducir conjuntamente la nueva cultura del idioma que se imparte en el contexto educativo. Teniendo en cuenta la reacción de los

discentes.

A la reflexión sobre la necesidad de enseñar la cultura desde el primer día de clase, tanto el comienzo de curso, como durante él, y el final de él, el profesor debe tener en mente toda una serie de preguntas que le ayudaran y facilitaran el camino, y que a su vez que mejoren su práctica docente. (Gómez Jimeno, 2006, p.28)

En otras palabras, expresadas por Esther Stackwell (2018, p.14) “Aunque los maestros han comenzado a incorporar más culturas en sus lecciones. La principal preocupación es encontrar formas efectivas de incorporar la cultura y el lenguaje para preparar a los estudiantes para comunicarse y colaborar.”¹⁴

La cultura como herramienta para la enseñanza del español en Argelia

Conviene recordar dentro de la didáctica de las lenguas, la enseñanza del español para estudiantes argelinos, en el cual sigue siendo la lengua preferida para la mayoría de ellos. Esta cuestión no es ajena al sistema universitario argelino, sino que está sujeta a antecedentes en la historia hispano-argelina. No obstante, base de la idea consiste en el hecho de integrar la cultura en el aula ELE, y, por lo tanto, deja que los estudiantes se abran a un idioma y cultura que ignoraban completamente

En este sentido, la integración de la cultura en el campo de la enseñanza superior constituye un inmenso aporte tanto para los docentes como para los discentes. Su utilidad incrementa la motivación de la investigación del alumno, además, se convierte en una comunicación para potenciar el aprendizaje, la colaboración, y el conocimiento intercultural entre ambos países.

De cualquier forma, es necesario incluir diversas alternativas para entender la cultura del idioma que se aprende.

Al hablar del componente cultural en el aula ELE para los estudiantes argelinos, conviene recordar que la civilización se convierte en un requisito imprescindible del

¹⁴ Texto original: Although teachers have begun to incorporate more culture in their lessons. The major concern is finding effective ways to incorporate culture and language to prepare learners to communicate and collaborate.

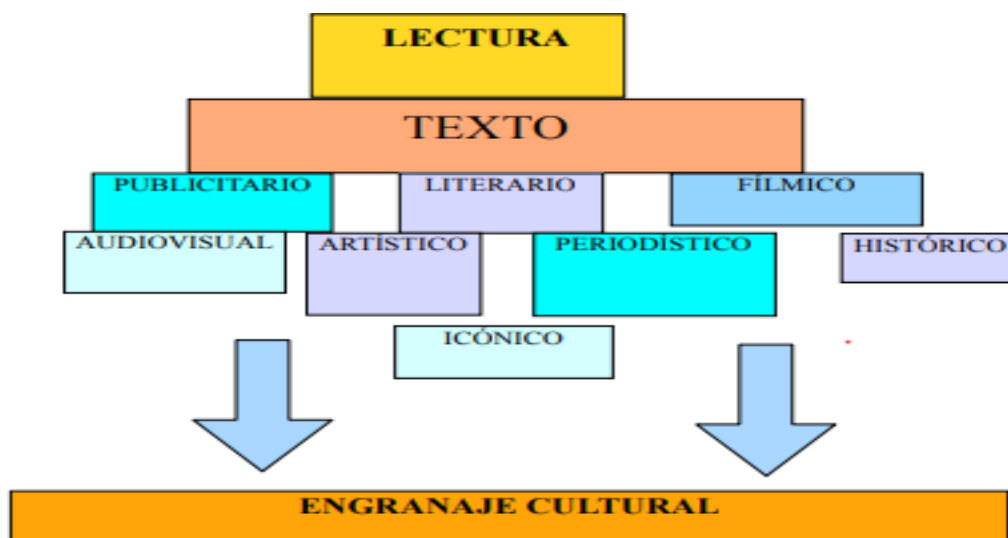
patrimonio cultural hispánico, y que aún ocupa una parte considerable en la enseñanza del español. En este aspecto, señala Del Carmen (2013, p.204) que: “Los estudios culturales y la civilización ocupan una buena parte de programas de español para extranjeros en los centros de lenguas y los departamentos de estudios hispánicos de las distintas universidades”.

Por tal razón, los docentes deben tratar y promover el acercamiento de la civilización española, por la cual se considera como un parámetro cultural, donde los estudiantes decodifican las realidades que se ofrecen en el curso. De hecho, por ejemplo, en el aula ELE, los estudiantes reciben unas clases de civilización durante los cursos L1, L2, L3; hasta cuando lleguen elegir entre especialidades en el máster. De tal modo, el contexto histórico o de civilización trata de conocer la civilización española, hispanomusulmana e hispanoamericana, transmitiendo los hechos históricos y la convivencia entre los grupos sociales de aquella época. Todo eso, se presenta como reflejo de un aspecto cultural que percibe el mundo hispánico.

El igual que la civilización, la lectura y los textos podrían sustentar las bases para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la cultura en el aula ELE. En este caso, el concepto de discurso o de los textos va a responder a la idea de integración del componente cultural en el aula, configurando través de ellos un marco cultural de referencia; marcado por una manifestación verbal y escrita que se produzcan en una comunicación. Se trata de conocer el medio cultural donde residen los estudiantes a través de diferentes textos que cuentan múltiples ámbitos, y que despiertan su interés por la cultura.

Sobre el concepto de texto y lectura, se puede consultar el trabajo de (Rodríguez, 2004), el que muestra que los dos componentes son claves para entender la cultura en el aula.

Figura 07. La lectura como soporte cultural



Fuente: Rodríguez, 2004

A la hora de seleccionar los textos, el profesor debe tener en cuenta el nivel requerido de sus estudiantes para llevar a cabo un aprendizaje eficaz de la cultura en el aula. Como lo es el caso de la universidad argelina, en la que los profesores de español utilizan el texto como recurso didáctico cultural en las asignaturas “comprensión escrita y comprensión oral”, además de la literatura que sirve como modelo tanto lingüístico como cultural. Según (kaben, 2013):

El texto les parece un magnífico soporte para la práctica de las distintas habilidades comunicativas y para descubrir elementos culturales, pues a partir de él, el estudiante de español puede ejercitar la lectura, la comprensión y la expresión oral y escrita, interactuando con el profesor o con otros compañeros. (p.50)

Asimismo, la literatura se considera como presentación reflejada a un aspecto cultural, un referente para trabajar exponentes lingüísticos y para la repercusión cultural del idioma que se imparte. (Sequero Ventura, 2015), considera que la explotación del texto cultural en el aula obtiene en enriquecimiento personal del estudiante, dice que:

La literatura, es además de una fuente de placer, un medio idóneo para el enriquecimiento personal y cultural de los estudiantes, ya que en ella aparecen también reflejados el estilo de vida y las costumbres de sociedades de distintas épocas, lo que

convierte en un material destacado para la transmisión de la cultura hispánica. (p.37)

De hecho, por ejemplo, en el aula ELE, algunos profesores optan por el cuento o el poema, los cuales son referencias culturales fundamentales donde el profesor consigue la integración de destrezas y contenidos socioculturales. Por lo tanto, el estudiante argelino se acostumbra a distinguir entre las variedades lingüísticas y culturales, y los distintos registros dialectales. Un ejemplo de lo que viene apuntando la construcción de un aspectocultural en el aula ELE para los universitarios argelinos, es tratar las obras de Miguel de Cervantes como “*Don Quijote de la Mancha*” y los poemas de Federica García Lorca, como “*La casa de Bernarda Alba*” y otros textos que aportan al estudiante la competencia textual y cultural para conseguir un hecho comunicativo completo. Así pues, todo texto literario resulta relevante a dos dimensiones: una dimensión verbal y otra social, cuyas reglas conviene conocerlos como actos sociales y culturales del idioma que se aprende.

Los materiales audiovisuales como, por ejemplo, el radiocasete, son otros recursos para introducir la competencia cultural en el aula ELE, ya que, identifican de manera propia la cultura meta, donde los estudiantes aportan unos aspectos esenciales de los hablantes nativos como en la actividad de comunicación. De hecho, por ejemplo, presentar una imagen a los estudiantes, es algo imprescindible, se convierte en un instrumento esencial que permite codificar y decodificar un aspecto tanto cultural como lingüístico. Así pues, la imagen va a captar la reacción del estudiante, convirtiéndose en la producción de sus propias palabras.

Señala Soler Espalaua, (1998):

Una imagen es más eficaz que mil palabras, en el ámbito del aula, además, la imagen va a convertirse en palabra nueva y no solamente vamos a tener en nuestro escenario gentes objetos, situaciones y palabras, sino también gestos, y los alumnos van a poder descodificar estos gestos, compararlos con los de su cultura y aprender simultáneamente el lenguaje corporal. Así pues, para compensar la carencia del entorno, me parece esencial insistir en los aspectos visuales en nuestra enseñanza. (p94)

Además de la imagen, la disponibilidad de la canción y del cine en el aula incremental

sensibilización auditiva del estudiante, y permite trabajar en un excelente ámbito cultural.

Al finalizar, es necesario exponer la cultura en el aula ELE para estudiantes argelinos, apoyándose en cualquier material escrito, verbal, oral y/o audiovisual. De tal modo que los docentes deben prestar atención a la información dada como vehículo de información lingüística y cultural.

La influencia de la cultura española a los estudiantes argelinos

Ahora bien, distintas razones existen para estudiar una lengua extranjera, y, sobre todo para estudiar el español en Argelia, y que miles de estudiantes hispanistas pertenecen a tres instituciones principales, liceos, universidades y escuelas privadas. No obstante, impartir clases en idioma español a argelinos y saber hablarlo no es suficiente, sino es tan evidente saber algo de su cultura en un país que se defiere totalmente del otro, aunque existen similares entre ambos. Está claro para los profesores de español como lengua extranjera en Argelia estimular los estudiantes a conocer dicha cultura, y crear un ambiente artificial para poder integrarlo motivados

en el aula. Según (Javís 1988, p.87):

Estudiar una lengua dentro del contexto de la cultura es incluso más importante cuando uno está enseñando la lengua fuera del país; y estudiar la cultura del mundo hispano no es estudiar la cultura de un país, sino estudiar la cultura de muchos países.

Así pues, convencer a los estudiantes a ser bilingües y estudiar español es algo positivo, y animarlos a aprender su cultura es doblemente ventajoso, pero la pregunta que se formula en la enseñanza del español en Argelia está dirigida a la problemática de la reacción de los hispanistas ante una cultura nueva, y cómo puede influir dicha cultura a los estudiantes, eliminando los estereotipos negativos, y crear razones positivas para aprender esta lengua y cultura. En esta línea (Bey Omar Hammouche, 2011) afirma que:

Así resalta que la dimensión social del aprendizaje del idioma estará unida a la cultura del aprendiz, por lo tanto, se dará cuenta de que los contenidos a enseñar en el aula de idiomas no se limitan a un contenido lingüístico, sino a toda una serie de contenidos

sociales y culturales. (p.23)

Desde esta perspectiva, los profesores tendrán en cuenta los factores que se incluyen para impartir la cultura correctamente en los programas durante el año, prestan atención a las visitas preparadas. Por ejemplo: en los museos y los centros Cervantes en el país. Así también, programar actividades generando carteles publicitarios que presentan algo de la cultura española. Todo eso contribuye en el deseo de aprender la lengua.

El caso práctico de la cultura en el aula ELE no es fácil, porque se deberá controlar y tomar en cuenta la reacción de los estudiantes, y cómo se influirá dicha cultura a los argelinos. Hablar de la influencia de la cultura española en el aula ELE sobre universitarios argelinos, no es hablar solamente de la historia, sino de tratar la influencia que se dirige directamente a la mente del estudiante y cómo se reacciona, llegará, por lo tanto, a comparar su cultura propia por la cultura meta.

Justamente, cabe centrar la atención en el análisis de la reacción del discente, sobre todo, en la consideración de la cultura como impacto sobre el rendimiento de los estudiantes. Como se ven el aula de lengua y cultura, donde el análisis de los aspectos culturales de la lengua española posee una naturaleza; evidentemente diferente de la cultura propia del estudiante argelino. En lo que sigue, los aspectos: culturales, literarios, diarios, socioculturales y populares, hasta que dirigir a la mirada del alumno a actuar como hablante y estudiante nativo, pero nunca deja de prestar atención a su comportamiento y su reacción hacia dicha cultura.

En cuanto a los aspectos que dan una mayor importancia a la cultura que se imparte, y cómo se influye, se pueden señalar estos cuatro:

La participación de los estudiantes. Como se ha señalado anteriormente, el estudiante es el protagonista que distingue la diversidad cultural de los ingredientes fundamentales que constituyen un parámetro cultural. En este sentido, el discente debe tener conciencia de su propio aprendizaje, haciéndose responsable de su reacción hacia esta nueva cultura. De Luis

Sierra (2008, p.32) declara que:

Ha de ser consciente de lo que quiere aprender, como quiere aprender, constantemente su actuación, aprender a reconocer y enmendar sus errores, cooperar activamente con los demás y buscar estrategias para aprender mejor. Su papel ha cambiado, ya que ha pasado de una actitud pasiva y receptora a ser participativo y activo, a tomar decisiones, a hacer sugerencias.

Así como una clase de literatura, el profesor ha de transmitir una realidad, por ejemplo, utiliza textos literarios que se caracterizan por un marco cultural, estructurado por un vocabulario bastante rico y nuevo de la lengua española. Así, el estudiante argelino cumplirá estos requisitos, descodificando estas estructuras lingüísticas esenciales para conformar una base de una comunicación, es decir se influya por la palabra utilizada en el texto, y por consecuencia, se constituyera un importante medio de la expresión y la presión tanto lingüística como cultural.

De ahí, los buenos estudiantes se acostumbran a investigar ellos mismos, controlando su aprendizaje para conocer mejor la cultura de la palabra del idioma que se aprende, como afirman (Giovanni y Peris, 1996, p.24), “Los buenos alumnos manifiestan preferencia por determinadas estrategias, técnicas y actividades de aprendizaje que requieren responsabilidad personal e independencia participación y autonomía”.

El Impacto de la palabra. La influencia cultural, por otra parte, comienza a manifestarse en un determinado corpus lingüístico significativo que marca bien la cultura española por su banco vocabulario, sin embargo, el papel de la palabra no ha de ser solamente de transmitir la información, sino que influye a la mente del estudiante y cómo se utilizará en cualquier comunicación futura. Este aparente demuestra un componente cultural de diferentes campos, por ejemplo: de transporte, de viajes, de medicina, de comunicación y de otros más. Lo realmente curioso, es que muchos estudiantes se dejan influir por palabras comunes, ambiguas y de lenguaje coloquial, y olvidan las nuevas que podrían desarrollarse en la cultura de la palabra. Cabe recordar el trabajo de Fermín Llanillo (2007), cuando declara:

“Una palabra es una gran conquista; efectivamente así es, en especial en estos tiempos donde las palabras nacen y mueren, se gastan y degastan, se transforman y enriquecen o se olvidan entre las páginas de un diccionario que nunca se abre”. (p.114)

En este sentido, el profesor de español debería utilizar textos de palabras nuevas para que los estudiantes las adquieran y las utilicen en situaciones reales.

El Placer de leer. Este tipo de motivación ocurre cuando el estudiante de idiomas lo hace con un firme deseo de conseguir e investigar en dicha cultura. En este contexto, se introduce el concepto de “requisito motivacional” con el que, se refiere a aquellos conocimientos adquiridos en una clase e influenciados por ellos, y por consecuencia, llegará a buscar y leer para enriquecer sus conocimientos.

De hecho, por ejemplo, en una clase de “*expresión escrita*”, el profesor trae consigo un texto sobre “Las fiestas populares en España”, las cuales se consideran como patrimonio cultural español. En este caso, el discente comienza a absorber este fenómeno, descodificando la información dada con sus conocimientos previos, hasta que llegue al entusiasmo de investigar este asunto, y con su libre elección va a leer más para adaptar la cultura del idioma que aprende. Todo esto, se refiere a los aspectos personales que se integran en la motivación interactiva del estudiante, como declara Beltrán Arias (2015):

El individuo adapta la cultura del idioma extranjero a su propia realidad y la integra a su forma de ser. Podemos también mencionar aspectos personales que tiene que ver con el gusto y disfrute de aprender el idioma, tales como el placer de leer y disfrutar de formas de entrenamiento. (p.349)

La Influencia sobre el Comportamiento. Conviene recordar dentro de la influencia de la cultura en la personalidad y el comportamiento del estudiante; los valores, las costumbres y las actitudes adquiridos en el aula que, a su vez, sirven para regularizar el comportamiento de modo positivo y a veces de modo negativo.

Es importante ser conscientes de la cultura que se aprende, pero con una buena influencia. De hecho, por ejemplo, en un aprendizaje de un idioma y cultura extranjeras,

debería planificar una clase que pueda soportar los valores y creencias que consideran más importantes, y tan dominantes en un entorno efectivo. Por ejemplo, en una clase de ELE para los universitarios argelinos, el profesor ha intentado conscientemente crear una cultura reflejada en el respeto mutuo en la sociedad española, la apertura del diálogo en los discursos entre los individuos, la colaboración y la ayuda mutua entre la gente, la cortesía en la vida diaria. Por lo tanto, estos elementos culturales pueden despertar el espíritu del discente para superar los prejuicios que había tenido, y se influirá positivamente a su aprendizaje o sea dentro de la clase o fuera de ella. También, podrá considerar que la cultura puede ser una mala influencia para un entorno de aprendizaje, afectado en el comportamiento y el pensamiento de los estudiantes. Por ejemplo, un universitario argelino que está aprendiendo el español por deseo y gusto propio, quisiera conocer todo lo relacionado con este país y esta cultura. Por ejemplo: la religión, la música, el cine, la vida social de la gente española, etc. Pero, a veces su tendencia se dirigirá hacia extranjeras para la cultura argelina, como el ejemplo de la moda de las chicas, las peluquerías y las pinturas, los que se resulten el rechazo de la identidad propia por imitar a las personas que pertenecen al otro seno cultural. En esta línea Parrando y Dolan transforman el trabajo de Byram y Fleming (2001) afirman que:

El aprendizaje de una lengua extranjera conlleva cierto grado de aprendizaje intercultural; los alumnos pueden adquirir una mayor concienciación sobre su propia cultura al embarcarse en un aprendizaje de otra, y de este modo, es posible que se encuentran en una situación óptima para el desarrollo de destrezas interculturales. (p.104)

En otras palabras, de los mismos autores: “Proponemos solución a estas dificultades que los participantes sean más conscientes de sus propias presuposiciones culturales y de las otras, con el fin de construir un puente de aprendizaje intercultural mutuo”. (p.105)

En este caso, se recuerdan los años 40 y 50 en el período de la colonización francesa, cuando los estudiantes, estuvieron obligados a estudiar la cultura y la religión francesa para destruir su identidad argelina. Pero, ahora bien, la enseñanza de la cultura da más libertad de

elección del estudiante y cómo se puede influir en su comportamiento o sea a corto o a largo plazo.

En definitiva, es importante ser conscientes de la influencia de la cultura que se aprende, e intentar adaptarla de modo que permita crear un tipo de cultura que se adapta con el aprendizaje del estudiante argelino y ser más adecuado para ellos.

Competencia comunicativa

La noción de la competencia sería una suma de diferentes habilidades que hacen referencia a la percepción lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica. Se puede entender cómo el objeto de la enseñanza, por lo que, el discente ha de dominar estas reglas para supervisar su aprendizaje y manifestar su creatividad en el lenguaje. Según el diccionario de la herencia americana *American Heritage Diccionario* (1985), se puede definir la competencia comunicativa como “El estado o calidad de ser competente”.

Para Chomsky, afirma Maqueo (2005, p.152), “La competencia es la representación de algo abstracto, mucho más abstracto que el conocimiento de una serie de reglas, parámetros o principios que se manifiestan en la lengua.” Esta noción coincide con la idea de Chomsky que no es de sola demostración lingüística, sino más allá de su área de investigación.

Así, la enseñanza se muestra, por lo tanto, como un enfoque integrador en el que se manifiestan los elementos primordiales de la competencia, en la cual habrá que describir y conocer inicialmente el concepto de la competencia comunicativa.

En cuanto a la competencia comunicativa, para Dell Hymes, Bratt Paulston (1974, p.347) afirma que: “Su amplio hace referencia a la capacidad de utilizar las reglas sociales de una lengua en un contexto determinado”. Esta definición se refiere a la capacidad de comprender y producir mensajes o discursos de la lengua meta.

Por consiguiente, se enfoca adoptar en el currículo, como en las programaciones la

adquisición de una competencia comunicativa para proporcionar la utilidad de la lengua de manera significativa y real según las necesidades de los estudiantes. En este sentido, señalan Ruhstaller y Lorenzo (2004, p.56) “La reflexión que tiene que hacer el profesorado sobre las necesidades cognitivas, afectivas y sociales del alumnado constituye pues el primer paso hacia el buen desarrollo de competencia comunicativa.”

Competencia cultural

Conviene recordar dentro de la competencia comunicativa, la producción de la competencia cultural, la cual hace referencia al conjunto de conductas y actitudes que pueden formar un grupo. Precisamente, en el ámbito educativo, debe integrarse en la identidad profesional para definir los más capacitados y los menos hábiles y experimentados.

Se trata de un método desarrollado por la capacidad individual a lo largo de la vida, en los procesos de aprendizaje sociocultural. “La competencia cultural se desarrolla a partir de las aptitudes, mediante procesos cognitivo-afectivos de construcción individual de los conocimientos a través del descubrimiento, experimento, experiencia, razonamiento, etc.”. Brizy Mendoza (2003, p.194)

En otras palabras, de Aráez Campillo et al (2010, p.10) “El desarrollo de la competencia cultural incidirá en la búsqueda de nuevos cauces de comprensión y expresión subjetiva que permitan percibir, comprender y enriquecerse haciendo propias culturas, las diferentes producciones del mundo, del arte, y de la cultura.”

De tal forma, el estudiante se implica a conocer su propia cultura para abrirse a la cultura de los demás, expresando el sentir de la humanidad y la multiculturalidad.

Así, la cuestión se pone de manifiesto en la interacción y la disposición del diálogo cultural en un entorno de aprendizaje y colaboración en diversas situaciones a lo largo de la vida.

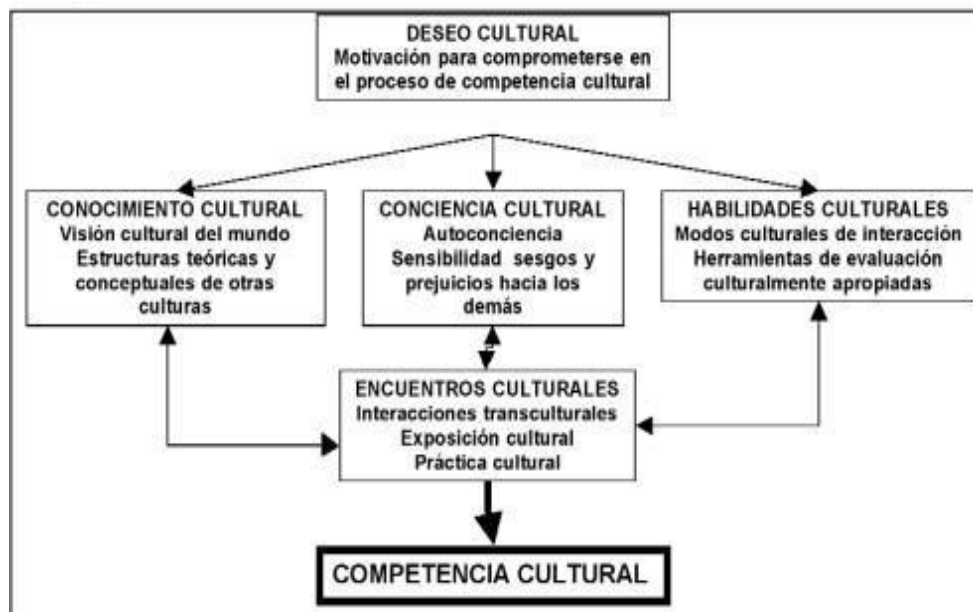
Se da cuenta a los distintos amplios que pueden estar referidos al concepto de la

competencia cultural, los que se manifiestan como patrón integrado definido por la etnia social, género, política religiosa, etc. De tal forma, es frecuente recordar el trabajo de Martínez y Calzado (2006, p.335): “La competencia cultural es un constructo complejo y no solamente por las múltiples dimensiones que la configuran, sino también porque es en el mismo tiempo un proceso y un resultado.” Es decir, es un continuum que supone la continuidad en el reconocimiento de las diversas dimensiones discursivas, interpersonales, profesionales, sociales hasta políticas.

Dimensiones de la Competencia Cultural

Como ya quedó enunciado en el apartado anterior, la competencia cultural exige, por lo tanto, la capacidad de entender las propias ideas, y la aceptación de las diversas grupales con flexibilidad y sensibilidad, para motivar al individuo en un entorno de aprendizaje y consultar un buen rendimiento. Lo que se viene sosteniendo hasta ahora es la teoría de Campinha (1998) la cual se demuestra de manera más detallada ejemplificando las dimensiones que se implican en la competencia cultural

Figura 08. **Dimensiones de la competencia cultural** (Campinha- Bacote, 1998)



Fuente: Martínez y Calzado (2006, p.336)

Respecto a la Figura 8, el modelo de Campinha hace alusión a las dimensiones que se llevan en práctica en la competencia cultural y la interacción del individuo y sus rasgos personales hacia los diferentes grupos culturales, compartiéndolos en cinco dimensiones, los que supone contestara la propuesta de la competencia cultural como proceso y resultado.

A continuación, con lo expuesto anteriormente, Marrero González (2013, pp.4-5) explica de manera detallada el modelo de Campinha, lo que se entiende por las dimensiones de la competencia cultural.

- a) **Deseo cultural.** está definido como el proceso donde los individuos se motivan para comprometerse y entender las culturas de los demás.
- b) **Conocimiento cultural.** se entiende por el conocimiento cultural un aprendizaje y búsqueda de información sobre otras culturas, respetando a la diversidad cultural que refleja a los grupos. De hecho, el individuo es consciente de aprender los usuarios ofrecidos en tal cultura, por ejemplo (historia, tradiciones, valores, etc.). Así también, los patrones de conducta, como el impacto del racismo, impacto de las políticas, y las relaciones entre los individuos, además del impacto del lenguaje.
- c) **Conciencia cultural:** es el proceso a través del cual, el individuo estará abierto hacia las ideas de otras culturas. Este proceso implica los propios sesgos y prejuicios de las personas. Así, por ejemplo: los estudiantes en el aula ELE presentan comportamientos y actitudes diferentes en función de la formación recibida y relacionada con la cultura meta.
- d) **Habilidades culturales.** esta dimensión requiere todo del conocimiento y la conciencia culturales, los que deben ser empleados para desarrollar las habilidades multiculturales. En este proceso se establece una relación positiva de comunicación con los usuarios de otra cultura.

- e) **Encuentro cultural.** Es la siguiente etapa de las habilidades culturales, donde se establecen contactos entre el profesional (discente) y los usuarios de otra cultura para crear un ámbito de diálogo y obtener un resultado positivo que permita una atención pertinente y de calidad.

Como modo de resumen, después de la descripción de las distintas dimensiones que se han mencionado, parece significativo centrarse en la idea de la multiculturalidad y la diversidad cultural, donde los grupos deben estar preparados para acceder competentemente a las normas de otras comunidades y culturas. En este sentido, la enseñanza de las lenguas presenta las nuevas estructuras de integrar la competencia cultural como diseño de la teoría y de la práctica para obtener un buen rendimiento.

Como resultado, recapitulando todo lo abordado anteriormente sobre la cuestión relativa al concepto de la enseñanza de las lenguas y su estrecha relación con la cultura, demostrando que los dos componentes nunca han de ser analizados de forma aislada, sino entrelazados entre sí.

En este caso, el contexto cultural debe ser de gran utilidad y uso en la enseñanza del español como lengua extranjera en la universidad argelina, impartiendo las normas esenciales de dicha cultura que contribuyen en el aprendizaje de los discentes.

Debido a lo anterior, la tarea del profesor, ya no es solamente dar conocimientos lingüísticos o gramaticales, sino más bien su tarea ha de ser un mediador cultural que desarrolla y renueva las estrategias didácticas para conseguir las metas del aprendizaje. En cuanto, al discente, ha de ser consciente de la información dada y recibida, y ser consciente de su propia cultura, manteniéndola sensibilidad cultural para no caerse en la confusión.

CAPÍTULO III

EL FACTOR INTERCULTURAL

en la ENSEÑANZA-APRENDIZAJE del

ESPAÑOL en ARGELIA

Este capítulo sustenta unos pilares que sostienen en el contexto enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Igual que los métodos estratégicos ampliados en el contexto educativo, se producen otros patrones que vienen marcados por la competencia cultural, llevados a la formación desarrollada y permanente.

Parece relevante este estudio a la aproximación del componente intercultural en la enseñanza-aprendizaje del español en Argelia, donde se manifiestan la interculturalidad y los componentes que explicarán el desarrollo de este aspecto. Además, se analizarán los talentos que focalizan la competencia intercultural.

Interculturalidad

Se sugiere intentar definir el término de interculturalidad que se convierte en múltiples definiciones.

La filosofía intercultural sostiene Castro (2004, p.16) “Puede presentarse como un paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacciones.” Así, la interculturalidad crítica busca más allá del concepto de interrelación. Se preocupa por la transformación de la sociedad por métodos políticos no violentos para hacer viable un diálogo intercultural auténtico.

El reconocimiento de la interculturalidad, ha sido abordado prácticamente en la diversidad y las relaciones establecidas entre los grupos sociales. De esta manera, el individuo ha sido consciente de la diferencia y de la diversidad cultural, tan como el de la desigualdad, la equivalencia, el control social, etc. En este sentido, debe tener en cuenta las condiciones que implican asumir el diálogo intercultural, como afirma Alavéz Ruiz (2014,p42):

Entre las condiciones para que ocurra un diálogo intercultural se encuentran el respeto a los derechos humanos, la democracia y el estado del derecho, así como propiciar el igual-dignidad y el respeto mutuo, incluida la de género, y superar las barreras que lo impiden.

Para el Consejo de Europa (2018, p14), declara él acerca de” la convivencia en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas”: “El diálogo intercultural es un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico cultural religioso y lingüístico diferente.”

De tal efecto, y como la define el Consejo de Europa, la interculturalidad denota la capacidad de convivencia e interrelación, y el bien estar entre las diferentes culturas, por lo que se establezca la cohesión social entre los grupos y las instituciones internacionales.

El conocimiento del término interculturalidad ha sido interrelacionado con la “pluriculturalidad” y “multiculturalidad”, ambos conceptos se enriquecen de la comprensión y la existencia de la interculturalidad, pero se diferencian en el significado y en la interpretación.

Figura 09. Diferencia entre pluriculturalidad, multilateralidad, e interculturalidad



Elaboración propia

El conocimiento de los términos señalados en la Figura 9, permite otorgar implicaciones referentes a cada concepto, por lo que se conozca como diversidad cultural.

Pluriculturalidad: este asunto puede tener lugar en cualquier sociedad o zona, a través

de ello, el individuo toma consciencia de sí mismo y de los demás grupos. En palabras del Mar Bernabé (2012, p.69): “El concepto de pluriculturalidad puede hacer referencia a muchas culturas, a una pluralidad de culturas, puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y sociedad posible de interrelación”.

Multiculturalidad: ateniendo a la definición de Hernández Reyna (2007, p.431), “Multiculturalidad, en general puede ser entendida como el fenómeno que señala la existencia y la convivencia de varios grupos culturales en un territorio o una situación o bien dentro de un mismo estado.” En cuanto a Bernabé, la multiculturalidad se limita a coexistir, pero no a convivir. En esta perspectiva, se entiende por la multiculturalidad, la existencia de diferentes grupos culturales en un mismo espacio geográfico, de modo que no implica un contacto social entre dichas culturas.

Interculturalidad: hace referencia a las relaciones, encuentro específico y la interacción entre dos o más culturas.

En definitiva, el conocimiento de los conceptos pluriculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad conlleva orientar las situaciones sociales y el tratamiento correcto de la docencia en la vida educativa.

Interculturalidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Ahora bien, con el auge de técnicas y estrategias metodológicas de la enseñanza, se ha integrado el aspecto cultural en la lengua extranjera estudiada. La competencia cultural constituye un proceso activo de interrelación de lengua y cultura, por lo que, se interpreta la actividad lingüística y sociocultural.

Esta reflexión, hará que los estudiantes sean conscientes de la propia cultura, y de la que están aprendiendo, por lo que, llegan a comparar entre ambas culturas, y ponen un acuerdo entendimiento intercultural.

A este respecto, se señala un núcleo problemático que se visibiliza en el proceso

enseñanza- aprendizaje, el que permite cuestionar ¿Cuál es el impacto que tiene la interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras?

El proceso interculturalidad abrió un nuevo escenario en la educación superior. Fue un espacio para definir las culturas de otros grupos sociales en un diálogo formativo. Para Galino y Escribano (1990, p16) “La educación intercultural postula una interacción dialógica entre culturas que actúe, como agente de fermentación en los procesos formativos.”

Actualmente, la enseñanza ofrece el placer de la conciencia, de la construcción cultural, lleva cabo a la consecución de fines y valores morales avanzados. Trabajar culturalmente conlleva intentar y comprender las otras culturas, y alcanzar un aprendizaje intercultural, teniendo en cuenta la perspectiva dinámica de la identidad propia, y el respeto hacia otras identidades. Según Soriano y González (2010, p.420) “Educar para el pluralismo y la interculturalidad supone educar en el respeto a todas las identidades, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de integrarse social y culturalmente sin perder su propia identidad.”

Resulta evidente que la educación intercultural debe ser concebida a la capacidad del individuo o de los grupos, a través de estrategias y condiciones adecuadas para construir los elementos cognitivos de los individuos, evitando los prejuicios raciales y los estereotipos por posiciones que facilitan las relaciones entre las culturas. Así, la interculturalidad permite la construcción de nuevos marcos conceptuales y cognitivos de los individuos en un ámbito educativo.

No obstante, practicar la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras, conviene adoptar un programa por lo que se trata de una forma explícita y necesaria para atender y generar la sensibilidad del discente. En este caso, el profesor debe tener una formación bien estructurada para practicar la interculturalidad en su aula; en un contexto temporal y espacial adecuados. De tal efecto Peñalva y Leiva (2019, p146) afirman que: “La inclusión de temas relevantes desde el enfoque intercultural en el currículo es opcional.

Como regla general, el profesor en formación puede elegir alguna materia optativa en relación con cuestiones relacionadas con la educación intercultural.” Por lo tanto, la gestión de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras debe ser más amplia y dispuesta para un buen rendimiento.

La misión de enseñar una lengua o cultura extranjera es una responsabilidad, donde se debe dar cuenta a la formación dada, y cómo transmitirla. De hecho, la toma de conciencia intercultural, por su parte, se identifica a desarrollar por un hablante intercultural que está impartiendo una lengua extranjera. Durante la clase, la dimensión intercultural implica otorgar los siguientes pasos, (Silvina Paricio ,2004, pp.8-9):

- Identificarse las culturas propias y las culturas metas que están aprendiendo.
- Establecer vehículos, en forma de contacto con hablantes nativos del propio país o institutos extranjeros.
- Trabajar con materiales concretos y más auténticos para una viable formación.
- Establecer un diálogo con los estudiantes que habían tenido una experiencia o habían viajado en comunidades distintas del propio país de la cultura meta.
- Prestar atención a la práctica intercultural en el aula, como por ejemplo hacer una comparación de las dos culturas, teniendo en cuenta la influencia de la cultura meta.
- Planificar salidas o viajes en el extranjero con el propósito de descubrir más sobre la cultura de la lengua estudiada, como, por ejemplo, la movilidad de los estudiantes.

A modo de resumen, enseñar a aprender la interculturalidad incluye como objetivos construir unas sociedades con el hecho de establecer relaciones con culturas distintas. Implica otorgar procedimientos de carácter enriquecedor de experiencias y apertura hacia los demás. Como señala Corbett (2003, p.212): “Educación en lengua intercultural puede hacer que las personas sean amables, más tolerantes y abiertas.”¹⁵

¹⁵ Texto original: “intercultural language education can make people kinder, more tolerant and open.

El Componente intercultural en el aula ELE en Argelia

El promover y el desarrollo de las propuestas metodológicas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en la universidad argelina está enfocado al desarrollo del componente intercultural, el que permite comunicarse efectivamente con los hablantes nativos, con el objetivo de entender aceptar la diversidad cultural, y fomentar el desarrollo de la competencia intercultural.

Una cuestión previa a este planteamiento, es prestar atención al componente intercultural, el que pretende evaluar la adquisición de la competencia intercultural. En este sentido, los universitarios argelinos en el aula ELE, deben dominar y otorgar importancia tanto al código lingüístico como a las convenciones comunicativas sociales y culturales que los hablantes nativos, los que permiten lograr un encuentro intercultural y establecer intercambios entre sí.

De hecho, la universidad argelina presta de mayor interés a las convocatorias con universidades españolas, lo que consolida el hecho de apoyar el componente intercultural, con el objetivo de establecer encuentros personales, y mantener relaciones entre ambas culturas.

Así, el componente intercultural permite el desarrollo de la capacidad cognitiva del estudiante argelino para lograr objetivos específicos a lo largo de la vida intelectual como profesional. Para Molina Oroza (2018, p.315) “El desarrollo del componente intercultural permite desarrollar habilidades cognitivas, efectivas y comportamentales que conducen a un éxito de un encuentro intercultural, a establecer relaciones sociales, a adaptarse al entorno, replantar papeles específicos correctamente en la cultura de la lengua meta.”

Para la mayoría de los estudiantes argelinos, el interés de aprender el español surge por España un país vecino, debido a la historia compartida, y que muchos factores empujaron al hablante argelino a elegir este idioma, así como, por ejemplo, el impacto de la palabra española en el habla oranesa, además de los intercambios entre ambos países bajo el mando de

las relaciones bilaterales, y otros factores de comunicación que producen un ambiente cultural.

En general, en el ámbito de la enseñanza superior del español lengua extranjera en Argelia, se materializa la interculturalidad por el enfoque cultural que promueve los parámetros de la cultura meta, destacándose en los contextos más importantes para desarrollar el aprendizaje cognitivo del estudiante.

En esta perspectiva, el profesor debe ser capaz y responsable de la formación que se transmite y cómo la transmite, cuya misión desempeña dos papeles: el papel de profesor, y el del hablante intercultural, contribuyendo en el desarrollo del aprendizaje cognitivo e intercultural del discente con diversas técnicas y materiales didácticos de mayor fluidez que permiten transmitir la realidad concreta y autónoma de la cultura meta. Como afirman Haro y Vélez (1997):

Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto... Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos didácticos funcionales... Si la pretendida educación intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante. (pp.302-303)

Se nota el desarrollo de la interculturalidad en el aula ELE, donde el estudiante argelino aprende nuevos conocimientos, y conoce la cultura de otros grupos. Además, de los conocimientos lingüísticos, morfosintácticos, didácticos, el aula intercultural ofrece el placer de deconstruir la conciencia crítica hacia los aportes de la cultura que se aprende. En este caso, el estudiante ha de ser consciente de su propia cultura, y la cultura meta para la bien común vía de las relaciones interpersonales y para el diálogo intercultural. (Cuesta Morena, 2010) afirma que:

Así pues, la interculturalidad requiere una innovación pedagógica y curricular que tenga en

cuenta contenidos y experiencias culturales, y de manera preponderante, procesos de interacción social que permitan construir un conocimiento alternativo y no colonial, basado en el dialogo, el reconocimiento y la comprensión del otro. (p.222)

Con otras palabras, del mismo autor “La propuesta intercultural para la educación motiva a investigar y contar la historia de otra forma, alimentado el giro epistemológico que pretende revisar los postulados científicos de la producción del saber.” (p.223)

En definitiva, es importante aclarar el papel de la interculturalidad en el aula ELE como una disciplina primordial para los estudiantes extranjeros que están aprendiendo un nuevo idioma y una cultura distinta de la propia. Su aplicación en el contexto rural es bastante necesaria para los estudiantes argelinos.

Criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad en el aula

Para la elaboración del proceso de interculturalidad en el aula, será necesario un modelo que permite desarrollar una pedagogía a favor de la interculturalidad. Desde la pedagogía común de Walsh (2005, p32), es necesario tomar en cuenta tres referentes fundamentales:

- a) El contexto sociocultural del centro escolar.
- b) La realidad sociocultural de los alumnos y sus familias.
- c) El perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias.

De estos tres, es posible darse cuenta a la diversidad de las personas y los contextos escolares dentro el contexto educativo.

En la elaboración de la interculturalidad como elemento fundamental en la enseñanza de las lenguas, será necesario discutir sobre los criterios básicos que sirven para orientar y trabajar el componente intercultural en el aula.

Figura 10. Criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad en el aula



Fuente: Walsh, 2005, pp.28-34

a) **La autoestima y el reconocimiento de lo propio:** el criterio señala una buena discusión sobre la construcción de identidades y entidades. En este sentido, la interculturalidad es una parte asegura a un individuo, y cómo se identifica a sí mismo, incorporando todas las características físicas, creencias, relaciones vivenciales con el ámbito social y la comunidad local.

En el ámbito de educación, la autoestima pone al alumno o estudiante en la vía de identificar el grupo social que le pertenece, prestando atención a las múltiples maneras de identificarse de cada individuo. Dentro de ese reconocimiento, es imprescindible explorar la distinción y relación o similitud entre los grupos.

b) **Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales:** este criterio conforma unas conexiones entre las personas, los vínculos emocionales y la naturaleza. Tratar este criterio en el aula pretende desarrollar el reconocimiento del estudiante en el entorno real y el universo científico. De hecho, el conocimiento de saberes acepta la identificación y la comprensión de las prácticas locales con otras prácticas de la organización social que pertenece a cada comunidad.

c) **La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la otredad:** aceptar el otro, es una base del proceso de interculturalidad, el que contribuye en la conciencia de identificarse y reconocer las diferencias entre los grupos, o sea dentro o fuera de una comunidad.

Aceptar el otro es una riqueza mental que muestra la capacidad creativa de los individuos. En el contexto educativo, se pretende desarrollar un entendimiento positivo y real hacia las diferencias culturales. Se trata de romper los estereotipos y prejuicios sobre el otro, y reemplazarlos por los rasgos comunes que comparten entre las culturas.

d) **Conocimiento y prácticas de otro:** la exploración de lo desconocido y el establecimiento de intercambios conocimientos, y prácticas entre distintas culturales construye un aspecto importante en la interculturalidad. Esta exploración permite desarrollar el conocimiento sobre otras culturas para el bien común, identificando las semejanzas y las diferencias entre distintas partes del mundo.

Este criterio permite desarrollar una perspectiva crítica entre docentes y discentes entorno a las distintas orientaciones culturales, como, por ejemplo: elaborar una crítica entre las líneas de los textos utilizados o tratados de un aspecto cultural.

e) **La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales:** las acciones individuales o grupales pueden construir una crítica sobre la sociedad que incluye las distintas formas de discriminación entre étnicas razas, o la desigualdad en la jerarquía social. Estos elementos limitan la interculturalidad, la justicia y la dignidad.

La problemática pretende desarrollar un entendimiento crítico de las prácticas dentro de las escuelas o universidades, de hecho, por ejemplo: el problema de conflictos entre culturas no permite a los grupos tener las mismas oportunidades para actuarse tanto como estudiantes iguales en el aula, lo que señala el problema del racismo dentro del contexto educativo.

De otra parte, el criterio intenta resolver los conflictos para un fortalecimiento constructivo y positivo entre alumnos o estudiantes con el objetivo de trabajar conjuntamente

sin problemas de discriminación.

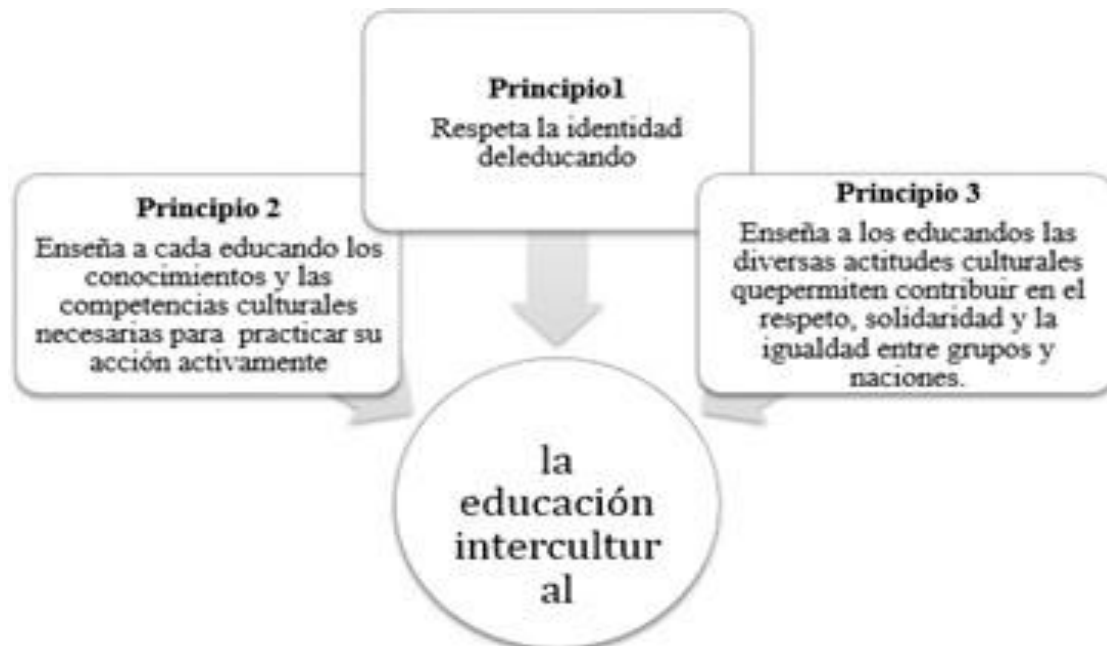
f) **Unidad y diversidad:** este reconocimiento pretende mantener las diferencias entre los grupos de una comunidad o de culturas distintas. Tal proceso requiere una coexistencia y convivencia en espacio cultural.

En el contexto educativo, el criterio intenta hacer intercambios interpersonales entre diferentes grupos de estudiantes que comparten distintas culturas.

g) **La comunicación, interrelación y cooperación:** para ampliar el entendimiento de este criterio, es necesario tratar el esfuerzo de comunicarse e interrelacionare entre distintos sistemas de conocimientos de los grupos. En el aula intercultural, el profesor intenta potenciar acciones de cooperación entre los estudiantes sin deslegitimar ni lo propio ni lo ajeno. Sáez (2006, p.869) afirma que: “Tiene que fomentar el diálogo abierto, recíproco, crítico y autocrítico entre culturas para lo cual es esencial conocer en primer lugar la otra cultura y relativizar la propia como “marca” de lo que se debe hacer.”

Considera importante la práctica pedagógica en el contexto intercultural para contribuir en el desarrollo de la competencia del discente en su propio contexto cultural, y fomentar sus diversas acciones para la aceptación de la diversidad cultural y la interacción dialógica y creativa con los distintos grupos culturales. Las ideas propuestas para la UNESCO (2014, pp.35-39), articulan tres principios básicos para el desarrollo de la interculturalidad en el contexto de la educación, los cuales se citan en la figura abajo:

Figura 11. Principios pedagógicos de la interculturalidad para la formación del profesorado



Elaboración propia

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede considerar que la idea de practicar la interculturalidad en el aula va en consonancia con las técnicas y las estrategias más contemporáneas y nuevas respecto al currículo educativo. Por ello, es necesario desarrollar el contexto metacognitivo nota de los discentes, y permitirles conceptualizar un ámbito basado en el respeto y la valoración de la diversidad, y el diálogo cultural. En esta línea Ortiz Granja (2015) dice que:

La interculturalidad aplicada en el aula favorecerá los aprendizajes necesarios para que todos puedan contribuir a mantener la unidad, respetando la diversidad de criterios, opiniones y características, sin tratar de volver iguales a todos, pero tampoco impidiendo las manifestaciones propias de cada persona, grupo o cultura. (p.110)

Finalmente, la interculturalidad, como paradigma emergente en la educación vincula la construcción de los puentes entre distintas culturas, reconociéndose de la propia y de los demás.

¿Cómo fomentar el desarrollo del factor intercultural en el aprendizaje del ELE?

El análisis del componente intercultural en el aula, ha debido trabajos científicos, programados y pedagógicos sobre el papel que desempeña el aprendizaje, lo que está modelado para la configuración de contextos educativos interculturales. La tarea responde a los modelos de aprender utilizados por los estudiantes para una buena percepción en una situación de aprendizaje. De modo concreto, esta percepción, requiere un procedimiento de estrategias particulares dependientes a las demandas de estudios y estudiantes. En el aula intercultural, el estudiante añade un súper espíritu de aprender, sin embargo, incluso los desafíos y las dificultades de integración intercultural, teniendo en el proceso de aprender, y aprender interculturalmente.

Aprendizaje

La tarea de enseñanza es fundamental como la del aprendizaje, ambos aseguran la percepción y el rendimiento a través de las distintas maneras, y una serie de leyes de aprendizaje.

El concepto puede definirlo como un proceso duradero, afectivo para construir o cambiar una conducta o percepción respecto a la adquisición y la conciencia que resultan en un ámbito educativo. De acuerdo con Cliva y Comisión (2002, p.49) “Dos aspectos: la adquisición de un conocimiento sobre cómo hacer algo, y la habilidad de articular un entendimiento conceptual a través de una experiencia.” Esto identifica que tanto la adquisición como la habilidad son importantes en el proceso de aprendizaje, es decir, lo que un individuo aprende, y cómo entiende para aplicar ese aprendizaje.

Argyris y Shon (1978), plantearon que el aprendizaje tiene lugar cuando un nuevo conocimiento es traducido a un cerebro o comportamiento. Mientras, la tendencia de Hawkins (1994), reniega la facilidad del concepto, y nota que el aprendizaje es más complejo que eso, y lo describe como un proceso de ensayo-error en una forma cíclica. Todo ello se

debe a la capacidad y la adquisición que suponen la representación consciente del estudiante.

Teorías de aprendizaje de idiomas

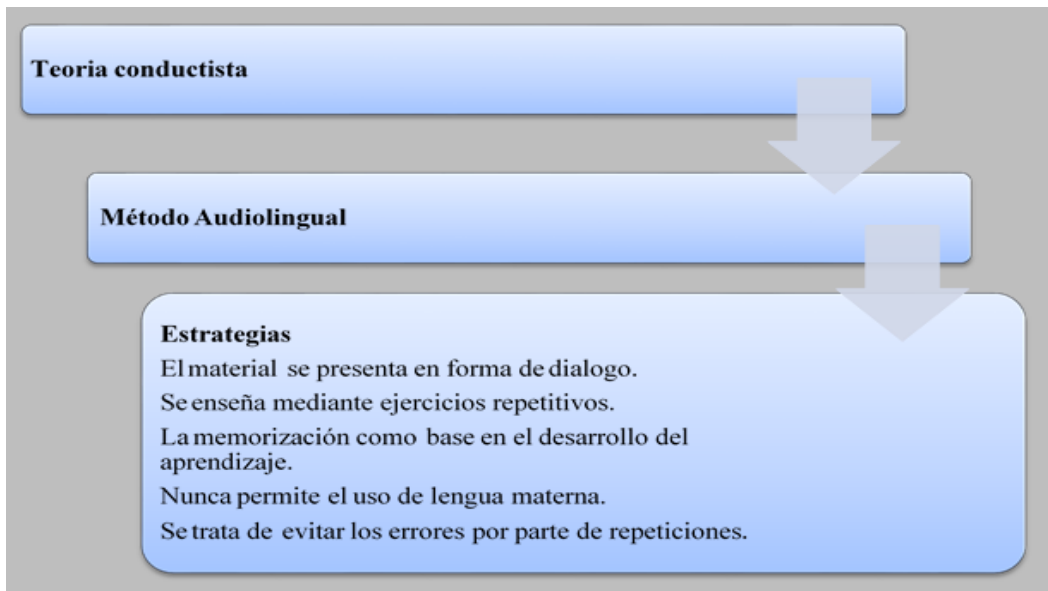
El hablar de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras sostiene hablar de la presentación de las teorías de aprendizaje como reflejo básico, y un modo de percibir el mundo de educación superior. Se trata de conocer los avances del aprendizaje, donde se encuentran los estudiantes para identificar el desarrollo cognitivo, y la percepción, como intentar superar las dificultades que los enfrentan.

Por medio de la incorporación de las teorías de aprendizaje, se consigue la dirección de enseñanza de idiomas respecto al currículo y las estrategias que se establecen en la institución o en el aula. Por lo tanto, es importante para el profesor incluso los estudiantes conocer los conceptos que subyacen en el aprendizaje de un idioma.

Teoría Conductista. Los avances de dicha teoría surgieron a partir de la psicología que se preocupa por el cerebro y el comportamiento de la persona. De acuerdo con el pensamiento de Skinner (1953), el cerebro funciona a partir de los estímulos y las respuestas, donde se introduce la información, luego se formulan las conductas desarrolladas en el cerebro como reacción al estímulo. Esto lo que confirma la base del (condicionamiento operante de Skinner). En el contexto pedagógico basado en teorías conductistas, el estudiante permanece confinado al circuito de recepción de la información, controlado por el docente durante su aprendizaje. En este caso, la acción del profesor está sujeta al control y al refuerzo, el último puede ser positivo o negativo. Responde a la corriente conductista, Muñoz Restrepo (2010) demuestra que el método Audio-lingual (aural- oral) en la dirección de idiomas (DI) promueve una alta insistencia a la repetición la imitación para acercarse de la forma de hablar de un hablante nativo, en este caso diciendo: “En la clase de lenguas Audio-lingual se utilizan ejercicios controlados, especialmente de sustitución , para evitar al máximo los errores por parte del alumno y para promover la mecanización de estructuras, vocabulario y

pronunciación”.(p.73)

Figura 12. Teoría conductista en la enseñanza de lenguas



Elaboración propia

Teoría Cognitivista. El supuesto fundamental del procesamiento de la psicología cognitiva se puede describirse de modo más completo en el constructivismo y en el procesamiento de la información, los que describen la mente humana como un procesador de información. Tales procesos implican el esfuerzo de generalizar y analizar los significados formados en la mente. Por lo tanto, promueven el desarrollo de la capacidad de aprender, e interpretar situaciones significativas. La teoría cognitivista ha tenido una aplicación práctica en el aprendizaje de lenguas, basada en la mente del estudiante.

Para Escobar Urmenta (2010, p4) “La psicología cognitiva sostiene que la actividad mental del individuo es esencial para el aprendizaje de lenguas.”

Se entiende así, por el desarrollo cognitivo, un conjunto de actividades y proceso de transformación mental en que se producen los conocimientos y habilidades de percibir, pensar e interpretar en un ambiente real.

Para el cognitivismo, el estudiante ocupa el papel principal como agente activo, quien

construye el conocimiento en contacto con el objeto de estudio, y la información que la había adquirido. Está sujeto al aprendizaje significativo. En cambio, el profesor ocupa un papel subordinado para facilitar y proporcionar un ambiente adecuado.

Dicha perspectiva responde a la teoría cognitivista de Piaget (2013), él que supone identificar que el pensamiento establece con el nacimiento de la persona, mientras, que el lenguaje lo va adquiriendo y desarrollando a lo largo del progreso cognitivo de sí mismo, esto lo que refiere el sistema de reflejos que formula la biológica natural del individuo.

En cualquier caso, en el aprendizaje de las lenguas, el cognitivismo constituye una base para manipular la mente para reaccionar e interpretar un conocimiento nuevo.

Teoría Socio Constructivista. De la teoría cognitivista se han derivado otras corrientes importantes, entre las cuales se destacan la del socio- constructivismo. La concepción de dicha corriente está estrechamente relacionada con la influencia del contexto social, donde desarrollan los procesos cognitivos.

El aprendizaje socio cognitivismo ocurre, entonces a nivel de la interacción, cuando los estudiantes se afrontan en un ambiente de percepción.

En el aprendizaje socio constructivismo de lenguas, el discente es un sujeto activo que construye y reconstruye el desarrollo de su aprendizaje por parte del docente que tiene nivel de conocimiento más alto en la construcción de la información. Él trata de orientar y ayudar a los estudiantes a descubrir sus capacidades mentales a través del uso de distintas estrategias de aprendizaje. En este caso, Vygotski (1978), demuestra que la función principal de la construcción de la mente es el contacto social. De modo concreto, el socio- constructivismo en el aprendizaje de idiomas da mucha importancia al papel del profesor como asesor adulto, quien puede incrementar el nivel de los estudiantes para que ellos mismos los puedan hacer en el futuro. Esta idea fue desarrollada por Vygotski (1984, p. 113) quien apunta lo que sigue: “Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos lo podrá hacer mañana por sí solo”. En otras

palabras, añade:

El enseñante debe pensar y actuar sobre la base de la teoría de que la mente es un conjunto de capacidades, capacidad de observación, atención, memoria, razonamiento, etc. Y que cada mejoramiento de cualquier capacidad significa el mejoramiento de todas capacidades en general. (p.108)

Según Kukla (2013, p18) “El socio constructivismo contribuye en la construcción del pensamiento a través de la investigación, la sociológica y la interpretación del ambiente social en que se encuentra el individuo.”

A modo de resumen, se plantea necesario asumir las diversas teorías de aprendizaje en el enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras. No se centren solamente en la formación de hábitos lingüísticos correctos, sino más bien, es importante enfatizar el papel social y el fomento del uso comunicativo de idiomas en situaciones auténticas.

Aprendizaje intercultural

La reflexión sobre el contexto intercultural es un componente indispensable para una buena enseñanza de lenguas. El estudiante aprende una lengua extranjera, y al mismo tiempo aprende su cultura y su sistema de valores. Se ha demostrado muy importante saber individuar la cultura propia y aceptar la diferencia de la cultura meta (como proceso de aprendizaje intercultural).

De tal forma, la intención de la didáctica presta atención al habla o el componente lingüístico gramático, además, transmite la cultura de dicha lengua, teniendo en cuenta cómo funciona la comunicación de los estudiantes. González Blasco (2009) expresa que:

En fin, que no podemos enseñar una lengua vacía de contenido. No podemos enseñar una lengua sin enseñar la cultura en la que opera. Ésta es, quizá la razón por la que las lenguas artificiales como el esperanto no llegan a funcionar. No puede pensar y sentir en una lengua artificial, estas lenguas no pueden funcionar al estar aislado el lenguaje de una cultura. Las razones por las que hablamos de aprendizaje intercultural nacer tanto de la realidad del aula y de la comunicación entre culturas como de nuestra visión pragmática de la lengua. (pp. 109- 110)

Por decirlo, este enfoque tiene un acceso fácil y directo para ayudar a los estudiantes a entender sus propios comportamientos, y ser conscientes de los demás rasgos culturales, con el

objeto de construir un puente de intercambio y respeto entre diversas culturas.

En el aula ELE, el aprendizaje intercultural construye con la función de los propios recursos; sentir, pensar, actuar, interpretar a través de las actividades que desarrollan el aprendizaje de manera más eficaz. De modo concreto, el contexto intercultural destaca que el estudiante salga de su contexto familiar para descubrir a otra gente que él desconoce. Al hablar del aprendizaje intercultural, es incorporar algunos comportamientos de la cultura meta como propios, tales como el lenguaje de gestos, el acento, el humor, etc. para la correcta adaptación. Para Alberdi y Medici (2010, p.8):

El aprendizaje intercultural es un proceso que significa una inmersión bien planificada en otra cultura como un medio de mover a una persona física, mental y emocionalmente hacia una concientización más profunda de la visión, relaciones, comportamientos y normas de su propia cultura.

Debido a la pedagogía intercultural, los estudiantes pueden tener éxito si están orientados hacia el consenso intercultural, el cual debe estar centro en el aprendizaje intercultural, según Kúper (1993,117) “El aprendizaje intercultural sería capaz de superar las diferencias entre las culturas, y de conducir a una forma de aprendizaje universal.”

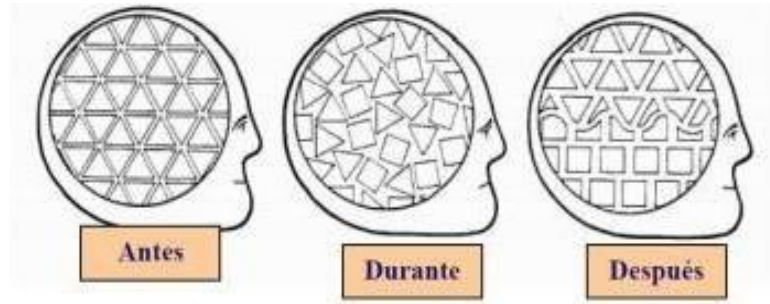
Parece relevante, que la formación intercultural se encuentra en la mutua aceptación entre los seres humanos para abrir un camino hacia la cooperación y el intercambio. En este sentido, Kuper (1993) dice que:

En el marco de aprendizaje intercultural se trata más bien de aceptar la particularidad de las diferentes culturas, permitir su desarrollo y no su destrucción mediante el sometimiento a la generalidad. Recién ante la aceptación de la diferencia de la otra cultura y de otros seres humanos, se podrán descubrir aspectos comunes traslación aulas y fomentar su desarrollo. (p.120)

El tipo particular de la educación intercultural que ofrece el aula ELE para universitarios argelinos, implica un enfoque interactivo de aprendizaje no formal que permite a los estudiantes cambiar su perspectiva a través de un conjunto de conocimientos positivos que contribuyen en la adquisición de la cultura meta de paz. Esto lo que se expone en el modo

del pensamiento (AFS)¹⁶.

Figura 13. El aprendizaje intercultural de AFS



Fuente: Alberdi y Medici (2010, p.8)

Como lo explicamos en el modelo arriba, este tipo de cambio de perspectiva es la base del aprendizaje intercultural. En el aula ELE, los universitarios argelinos pertenecen a una sola cultura (cultura argelina), la cual se simboliza por los triángulos en la figura 1.

Durante el aprendizaje intercultural los estudiantes abren y reciben la cultura extranjera (cultura española) la cual se simboliza por los cuadrados, por lo tanto, se produce una combinación entre ambas culturas como está demostrado en la figura 2.

Se terminará con resultados deseados, donde los individuos pueden formar un pensamiento crítico, e involucran a cambiar sus perspectivas sobre el otro mundo que viene de una cultura diferente.

En consecuencia, sostiene necesario comprobar el grado de comprensión de la cultura meta. De hecho, el primero que debería hacer el profesorado es atraer la atención hacia la cultura extranjera y presentarla predominantemente de modo positivo para que los

¹⁶ **AFS programas** interculturales (llamado originalmente AMERICAN FEILD SERVICE). Una organización creada en 1914 durante la primera guerra mundial. Fue fundada por un grupo de voluntarios estadounidense;

A. PiattAndrew, profesor de teoría de economía política de la universidad de Harvard y otros voluntarios. La organización cree firmemente en la dignidad y el valor de cada ser humano de cada nación de cualquier cultura sea. **AFS** es de base voluntaria no gubernamental, dedicada exclusivamente a programas de intercambio con lamisión de promover el aprendizaje intercultural y el entendimiento necesario d otras naciones y culturas para crear un mundo justo y en paz.

estudiantes generen modificaciones significativas en los escenarios simbólicos de la cultura que están aprendiendo. Por lo tanto, se producen cambios de perspectiva, resultando diálogo y respeto hacia la cultura meta, superando prejuicios y estereotipos. Todo eso se identifica por el aprendizaje intercultural.

Competencia intercultural

El enfoque intercultural supone que la enseñanza comunicativa trasciende los contenidos gramaticales y lingüísticos, buscando desarrollar conocimientos, actitudes desde la reflexión de las normas funcionales y culturales de la lengua extranjera. En este sentido, el enfoque trata de hacer ver al estudiante que lo importante no es solamente lo aprendido en contextos gramaticales, sino más bien, los varios conocimientos que se deben unir a las normas culturales y sociales de la lengua adquirida para lograr una comunicación satisfactoria, de manera que, el estudiante sienta la necesidad de utilizar la lengua para desarrollar sus conocimientos lingüísticos, y al mismo tiempo, para formar intercambios interpersonales en situaciones reales.

De ahí, el planteamiento de la interculturalidad en el aula comienza a partir de la competencia intercultural, y los factores que se pretenden influir y evaluar dicha modesta reflexión.

Es necesario comprender que la competencia intercultural es algo diferente de la competencia cultural, la última responde a las normas que regulan e identifican el conocimiento de otra cultura extranjera. En cuanto a la competencia intercultural, conlleva la adquisición de las propias claves de interpretación e intercambio en un mundo compartido por los hablantes de distintas lenguas y culturas. Esto es necesariamente lo que intenta incorporar en el aula de lenguas para evitar el monocultural, y conseguir la dirección intercultural, como la define García Benito (2009, pp.495-496) “La competencia intercultural permite que el alumno desempeñe el papel del mediador entre dos culturas, y emplee el idioma objeto de estudio

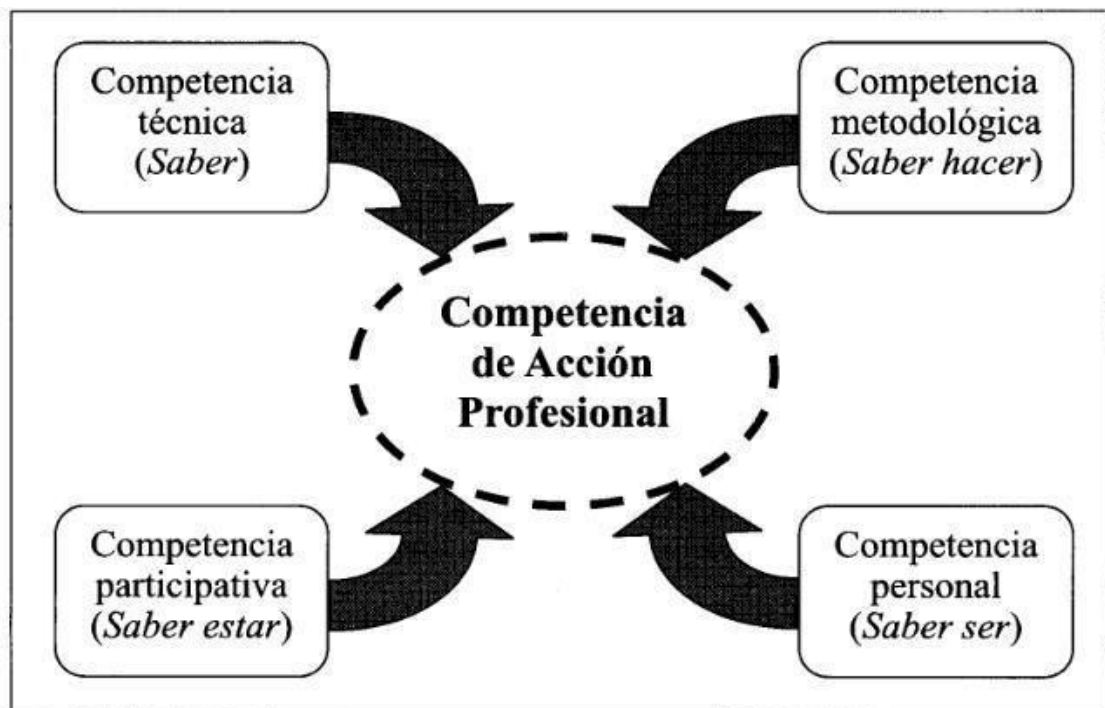
como lengua de contacto con personas que la tienen como lengua de origen”. Se ha descrito el concepto de dicha competencia como:

Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener una persona para desenvolverse con éxito en una sociedad plural de conocimiento y respetando las diferentes culturas con las que convive, así como adaptándose a este contexto desde la propia identidad cultural. (Plaza del Pino, 2008, p.134)

Así pues, en el contexto educativo, esta disposición permite desarrollar en función las interacciones culturales debido a las formas de actuar los estudiantes en negociación de los significados e interpretaciones culturales, y de actuar comunicativamente de una forma eficaz con múltiples identidades.

Dentro del marco intercultural, se analiza los cuatro grandes ejes sobre los que articula la competencia intercultural.

Figura 14. **Visión histórica de las competencias**



Fuente: Echeverría (2002, p.18)

De acuerdo con el cuadro arriba, los puntos de vista técnico, metodológico, personal y participativo tratan de variables conocimientos:

Personal: los puntos de vista (saber ser). Se trata de una conciencia de los propios valores y actitudes, teniendo una imagen realista de sí misma. De modo concreto en el aula de lenguas, los estudiantes deben tener claro de su propia identidad.

Técnico: (saber/es) conocimiento de otros grupos igual que sus prácticas en un determinado ámbito profesional.

Metodológico: (saber hacer) es el hecho de adquirir conocimientos culturales dados de una sociedad extranjera con el objetivo de obtener experiencias a situaciones novedosas.

Participativo: (saber estar) estar atento a la evolución de la interpretación vinculada a la cooperación y el entendimiento interpersonal. En el aula de lengua y cultura, ha de ser atento a los intercambios vinculados a la cultura meta y la cultura propia.

Junto a estas dimensiones, los participantes construyen una visión crítica en el pleno cultural. Esta capacidad permite evaluar los puntos de partida de manera crítica la propia cultura y la cultura meta.

En definitiva, se pretende trabajar la competencia intercultural para poder desarrollar nuevas perspectivas más reflexivas que les permiten actuar de modo flexible y adecuado.

Papel del profesor

Durante el proceso de la competencia intercultural, el estudiante contará con la ayuda de su profesor. El último tendrá que cumplir una serie de requisitos para ser un buen profesor intercultural. El docente ha de intervenir en este momento y llegará a ser un mediador que opera entre ambas culturas, empleando todos sus conocimientos y experiencias para despertar en el estudiante todas aquellas señas de la identidad por el objeto de la lengua de estudio.

En los procesos y dinámicas didácticas perseguidas en el aula intercultural, el profesor debería tener mucho claro cuáles son los objetivos que ha de perseguir. Ser un profesor intercultural no significa solamente transmitir conocimientos de la otra cultura, sino más bien interactúa como mediador tolerante entre las culturas. Así, lo recoge Paricio Tato (2014, p225):

En otro orden de cosas, el profesorado debe ser un profesional crítico y reflexivo, capaz de promover la tolerancia y el respeto hacia el otro. Su papel no es el de mero transmisor de conocimiento de la cultura extranjera. Él mismo debe convertirse en un aprendiz intercultural capaz de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último.

En el trabajo citado por Álvarez y Jilani (2019, p.58), los profesores interculturales deben tener muy claro los conocimientos culturales tanto actuales como históricos de la cultura meta.

Deberían:

- Ayudar a valorar el carácter enriquecedor de los estudiantes en el aula y fuera para integrarse a enfrentar a nuevos retos culturales diferentes de los propios.
- Hacerle ver el mundo de forma diferente, con los criterios de respeto mutuo y la aceptación de las personas como individuos poseedores de valores y comportamientos diferentes.
- Hacerle despertar el interés de descubrir, y la curiosidad hacia la alteridad.
- Saber motivar los estudiantes a establecer relaciones con gente de la cultura meta, teniendo en cuenta la conciencia hacia la identidad y la cultura propia.

En la misma línea Montoya y Mira Reuda (2010, pp.321-323), proponen amplia lista para los profesores interculturales:

- Ser capaces de comunicarse con los individuos de cultura meta, comprendiendo los símbolos y parámetros culturales.
- Comprender la lengua como objeto de estudio para comunicarse e interpretar otras culturas.
- Ser conscientes de cómo actuar en situaciones interculturales, respetando el diálogo intercultural.
- Eliminar los malentendidos sobre la cultura extranjera.
- Saber interpretar y comprender las diferencias y las similitudes.

Desde estos conocimientos, se puede reunir un aprendizaje intercultural, y, asimismo,

desarrollar la competencia intercultural en el aula de lengua y cultura, fijando especialmente la organización de clase y el uso adecuado de las técnicas metodológicas que apoyan en la transmisión de la dimensión intercultural. Junto a las importantes estrategias como la presentación de contenidos culturales y lingüísticos como gramática y léxico, cabe tener en cuenta la comunicación verbal y no verbal para motivar la clase, poseyendo la capacidad de crear prácticas en el aula para manejar el choque cultural.

Papel del estudiante

A lo largo de la vida universitaria, los estudiantes son cada vez protagonistas principales de su proceso de aprendizaje. En los primeros momentos necesitan mucha orientación por parte del profesor en situación de clase, y poco a poco habrán de ir desarrollando sus competencias y actitudes que les permitirán actuarse de forma más adecuada e independiente.

Como idea profunda, se señalaba que el profesor es el primero que adopta el papel de asesor y guía, y al mismo tiempo mediador intercultural que asegure el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante. Pero el otro gran responsable que se dirige el desarrollo de dicha competencia es el que se produce el discente. Como señala el profundo conocedor e investigador de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras Villanueva (1997, p63) “Debe asumir que el docente que él es el máximo responsable en el proceso de aprendizaje». Tal y como planteaba este investigador, los docentes deben intentar de todos los modos, y buscar cuáles son las técnicas que les ayudan a desarrollar sus competencias con el fin de conseguir un aprendizaje intercultural eficaz que los lleve a ser capaces en cualquier situación de encuentros interpersonales (con hablantes nativos).

Será necesario que familiarice con la orientación del profesor mediante el uso de las estrategias de aprendizaje y las propias actividades.

Conviene tratar las estrategias metacognitivas. El estudiante debe desarrollar su

aprendizaje igual que su competencia intercultural, a través de la integración habitual en las clases, la planificación de cuestionarios correlacionados a temas culturales, la selección de puntos de atención que les permiten cambiar sus perspectivas hacia la cultura meta, y proponer al profesor a hacer mesas, planificando encuentros con hablantes nativos, además de fortalecer el trabajo cooperativo entre ellos mismos, construyendo clases entre sí.

A la hora de entender el papel del aprendiz bajo la nueva perspectiva, son su protagonismo activo en el proceso de aprendizaje, su creatividad, la cooperación con otros docentes como factor que contribuye al desarrollo de las estructuras cognitivas y su función de constructor de la lengua que está aprendiendo. (Martínez, 2001, p.150)

A la hora de desarrollar la competencia intercultural, los docentes deberían interiorizar su conciencia metacognitiva que les permite asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Se trata en definitiva de saber establecer relaciones con hablantes nativos o sea en la institución fuera de ella, para descubrir las similitudes y las diferencias de la lengua y la cultura que están aprendiendo.

El docente actual tal y como lo vemos nosotros debe saber relacionarse con ciudadanos que se expresan en lenguas diferentes, y que provienen de culturas diversas, por lo que no debe esperar a que le den consignas sobre lo que hay que hacer y lo que no conviene hacer; el estudiante se involucra así pues, en los procesos de enseñanza- aprendizaje y se esfuerza y valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos y aprovecha las estrategias que siempre le han funcionado, de esta manera, el alumno adquiere las claves y los conceptos a través de los cuales se convierte en investigador independiente de otra cultura además de la suya propia, capacitándose así en una de las destrezas necesarias para ser competente en la comunicación: competencia intercultural. (Ucar, 2008, p.61)

En un sentido amplio, si está hablando de un profesional docente capacitado en su aprendizaje, así debería contar por supuesto, una consistente base de su entendimiento y aprendizaje intercultural de forma que su papel en el aula acumula de un estudiante de lengua extranjera y de un hablante intercultural, enriquecedor por una actitud positiva hacia la lengua y la cultura que le permite adaptarse a nuevas situaciones, y con alta motivación sin temor a incurrir en errores, ni a caerse en confusión.

Como resultado, recapitulando todo lo anterior, abordado sobre la cuestión relativa al componente intercultural y su dimensión en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras con especial atención en la enseñanza del español en Argelia.

A través de lo apuntado en los apartados dedicados a la interculturalidad, la enseñanza comunicativa interioriza el componente intercultural, y lo desarrolla en el currículo y la programación para aplicarlo junto a cualquier contexto lingüístico y sociocultural, y así potencia la capacidad y la eficiencia de la enseñanza, resolviendo las dificultades derivadas al aprendizaje de la lengua y la cultura adquiridas.

En este caso, el componente intercultural acumula el conjunto de preocupaciones e intercambios culturales bajo el mando de respeto mutuo y aceptación del otro tal como es, favoreciendo la enseñanza global que alienta a los individuos a ser conscientes de sus propias identidades y de los otros grupos.

En este contexto, se han demostrado que la enseñanza de un idioma extranjero tiene como meta la transmisión del contexto tanto cultural como del componente intercultural. Los ambos contextos contribuyen a fortalecer al estudiante el entusiasmo de actuar y hablar como hablante nativo. Sin embargo, ha de ser consciente de su propia cultura y de los valores que le identifican, en el mismo tiempo, tener una actitud abierta y positiva hacia la otra lengua y cultura, y capacitado de establecer relaciones con ciudadanos nativos que provienen de culturas diferentes.

La promoción que ha dado el componente intercultural en la enseñanza de idiomas es favorecer al docente a ser responsable de su acción docente, facilitando el aprendizaje de sus estudiantes, además de su papel tanto mediador como hablante intercultural que promueve e incita el desarrollo de la competencia intercultural del discente.

De otro lado, el componente intercultural trata de preparar a los discentes a interactuar en un contexto plurilingüe, multicultural e intercultural, poseedor de razón consistente para

aprender la lengua, la cultura y descubrir las diferencias y similitudes, evitando los prejuicios y estereotipos que obstaculicen su proceso de aprendizaje. En definitiva, el tipoparticular de la integración del componente intercultural ofrece a los individuos (estudiantes) a cambiar sus perspectivas con una actitud abierta con el fin de construir futuros ciudadanos globales tolerantes entre sí para un mundo pacifico que cumple las normas de respeto, tolerancia y justicia, y que promoverá las relaciones interpersonalesy el compromiso común entre sí.

CAPÍTULO IV

MODELO TEÓRICO de la INVESTIGACIÓN

El presente estudio titulado “*Modelo teórico de la investigación*” se centra en la enseñanza del español como lengua extranjera en los Centros de Enseñanza Intensiva de Lenguas (CEIL). De un lado, los describimos para saber qué importancia tienen en la enseñanza de este idioma. Es conveniente tener bien claro una idea sobre las clases a nivel de CEIL ¿A qué se refieren? ¿Dónde se encuentran? ¿Por qué se encuentran? ¿Cómo se enseña el español en su seno? ¿Y cuáles los objetivos o el placer que ofrecen a los matriculados?

De otro lado, se dirige el interés hacia al aspecto intercultural, abordando la cuestión de los componentes interculturales impartidos en los CEIL, teniendo en cuenta los aspectos culturales que favorecen la transmisión del componente intercultural en el aula ELE.

Centro de Enseñanza Intensiva de Lenguas CEIL

Argelia es un país que fortalece la enseñanza de las lenguas extranjeras, las cuales desempeñan un papel muy importante en diferentes campos de investigación, igual que en las relaciones interpersonales de intercambios tanto culturales como económicos, políticos, etc. Este contexto cultural presenta un crecimiento de demanda de lenguas extranjeras, particularmente por parte de los jóvenes, quienes consideran estas demandas como posibilidades para asegurar su futuro profesional o para mudarse a otra zona extranjera de su propia. Desde esa óptica, se encuentran los universitarios argelinos más accesibles en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Acuden a los centros intensivos para desarrollar sus competencias. Entre ellos se encuentran de una mayor puntuación matriculados en el centro intensivo de enseñanza de idiomas (CEIL). El centro en cuestión ofrece la oportunidad de aprender de manera diferente, respondiendo a la necesidad de los discentes.

Si nos profundizamos en el asunto, encontramos que el CEIL es una abreviatura del Centro Intensivo de Enseñanza de Lenguas. Es una célula común de acceso a la universidad y dependiente con el nuevo sistema de enseñanza que favorece la oportunidad de aprender las lenguas extranjeras, fortaleciendo la apertura a la diversidad cultural existente.

Los CEIL han sido creados por parte de la decisión del ministerio en 1981; en el cuadro de la política de arabización y de la promoción de la investigación científica, con el motivo de mejorar la formación y el nivel de los docentes universitarios en lengua árabe, tanto como para asegurarla enseñanza de las lenguas extranjeras para los estudiantes que quieren mejorar sus niveles. Además, alentar sus competencias por un nivel considerable, esencial en la lengua que se aprende.

Estos centros están dirigidos para cualquier categoría profesional, con una mucha prioriza a los universitarios para desarrollarse su nivel. Según (Atrouz, 2011, p.26):

Estos CEIL se examinan a las universidades, se dirigen a un público adulto de cualquier perfil socio profesional combinado al tiempo que otorgan la prioridad a los académicos (estudiantes, profesores, etc.) Tienen el objetivo principal de desarrollar habilidades del lenguaje oral y escrito, esto a través de capacitación continua y cursos de actualización.

A este respecto, los CEIL responden a las necesidades de la formación de los doctorandos, estudiantes, además de los beneficiarios de becas.

Los CEIL exigen dos exámenes: El primero se hace después la matriculación. Durante la primera sesión semi-intensiva, la cual se caracteriza por una evaluación de una función pronóstica que sirve en la orientación de los matriculados en los niveles (A, B, C). El segundo examen, se hace después la segunda sesión intensiva, la cual requiere un examen final para obtener un diploma debido a una certificación que mantiene el nivel conforme al MCER (Arrousi, 2017), el cual propone seis niveles de referencia, los cuales cuentan con cuatro competencias que deben accederse en los centros CEIL.

Cuadro 06. Presentación de niveles comunes de referencia

USUARIO AVANZADO	C2	Puede comprender sin esfuerzo prácticamente todo lo que se lee o se oye. Puede restaurar hechos y argumentos de diversas fuentes escritas y orales resumiéndolas de forma coherente. Puede hablar espontáneamente con fluidez y precisión y puede distinguir finos matices de significado en relación con temas complejos.
	C1	Puede comprender una amplia gama de textos largos y exigentes y reconocer significados implícitos. Puede expresarse de forma espontánea y fluida sin aparentemente tener que buscar palabras. Puede usar el lenguaje de forma eficaz y flexible en su vida social, profesional o académica. Puede hablar en temas complejos de una manera clara y bien estructurada y demostrar el control de las herramientas organizativas, articulación y cohesión del habla
USUARIO INDEPENDIENTE	B2	Puede comprender el contenido esencial de temas concretos o abstractos en un texto complejo, incluyendo una discusión técnica en su especialidad. Puede comunicarse con un grado de espontaneidad y fluidez como conversación con un hablante nativo que no implique tensión para ninguno de los dos. Puede expresarse de una manera clara y detallada sobre una amplia gama de temas, dar una opinión sobre un tema de actualidad y exponer las ventajas y desventajas de diferentes
	B1	Puede comprender lo esencial cuando se usa un lenguaje sencillo y estándar y cuando se trata de cosas familiares en el trabajo, en la escuela, en el tiempo libre, etc. Puede hacer frente a la mayoría de situaciones encontradas, mientras viaja en un área donde se habla el idioma de destino. Puede producir un habla simple y coherente en temas familiares y en sus áreas de interés. Puede relatar un evento, una experiencia o soñar, describir una esperanza u objetivo y explicar brevemente las razones o explicaciones de un Proyecto o idea.

USUARIO ELEMENTAL	A2 Puede comprender oraciones aisladas y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas temáticas, prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar simple, compras, entorno, trabajo). Puede comunicarse durante tareas simples y rutinarias que solo requieren un intercambio de información sencilla y directa sobre temas familiares y habituales. Puede describir su capacitación, su entorno inmediato y discutir temas que correspondan a las necesidades inmediatas.
	A1 Puede comprender y utilizar expresiones familiares y cotidianas y declaraciones muy simples que tienen como objetivo satisfacer necesidades concretas. Puede presentarse así mismo o a alguien y preguntarle a alguien preguntas sobre ella, por ejemplo, dónde vive, sus relaciones, qué le pertenece, etc. Puede responder el mismo tipo de preguntas. Puede comunicarse de forma sencilla si el interlocutor habla lentamente y claramente y es cooperativo.

Fuente: MCER (2001, p.25)

Parece relevante, las diferentes capacidades que se pueden resumir en cada uno de estos niveles. También, los objetivos que se ofrecen a los matriculados en cada nivel. En cuanto al punto común entre éstos, es la participación en el desarrollo de las competencias, mejorando la comunicación en la lengua extranjera, y facilitar la comunicación relativa a los usuarios con hablantes nativos.

A continuación, con los niveles del MCER se manifiestan las cuatro competencias que ofrecen los CEIL a sus asistentes.

Cuadro 07. Les seis niveles de la competencia lingüística según el MCER

Niveles		
A1		Los estudiantes pueden identificarse, asimismo. Por ejemplo, su identidad, su fecha de nacimiento, su edad, además de una corta descripción correspondiente a su Familia.
A2	Comprensión oral	Pueden comprender las preguntas sencillas, y responder lentamente, utilizando palabras sencillas y expresiones cortas.
		Pueden comprender expresiones inmediatas con su entorno familiar o profesional. Expresar acuerdo o desacuerdo sobre algún tema.
B1		Comprender los puntos clave de un asunto durante la producción de la comunicación oral. Identificar los puntos fundamentales en una emisión de radio con el interés de descubrir la intención del autor y sus objetivos.
B2		Comprender textos largos con lenguaje formal. Comprender de manera auditiva las informaciones con capacidad de argumentar cosas.
C1		Comprender discursos y programas de televisión. Ver películas sin subtítulos.
C2		Ninguna dificultad de escuchar correctamente, y comprender fácilmente la lengua oralmente o sea en encuentros directos o bien en las medias. Interpretar la intención del autor a través de su acento.
A1	Producción oral	Conocer palabras sencillas. Comprender mensajes con expresiones escritas.
A2		Comprender contenido de cartas y el objeto deseado
B1		Comprender diversos tipos de descripción. Analizar un documento sencillo, por ejemplo, interpretar una publicidad con foto.
B2		Comprender artículos de temas contemporáneos. Analizar el punto de vista del autor.
C1		Comprender textos con palabras específicas, tales como metáforas, palabras científicas, refranes, etc.

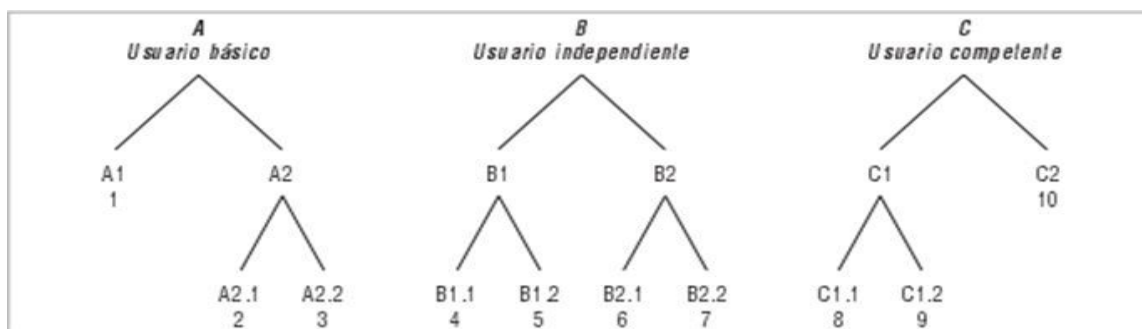
C2		Comprender artículos científicos con lenguaje técnico. Comprender textos bastante complejos, tales como manuales, obras literarias, etc.
A1	Comprensión escrita	Utilizar frases sencillas durante una comunicación oral. Formular preguntas en torno a los textos familiares. Poder saludarse.
A2		Poder formular una descripción con expresiones coherentes. Poder establecer un diálogo sencillo con otro participante.
B1		Poder hacer una conversación. Poder experimentar una reacción ante un tema y otorgar argumentos concretos.
B2		Poder establecer una conversación con hablantes nativos. Participar en eventos, expresando opiniones con argumentos válidos para convencer a los auditorios.
C1		Poder hacer descripciones coherentes correlacionadas a temas contemporáneos.
C2		Poder presentar diferentes tipos de discursos estructurados y planificados con lenguaje formal y específico.
A1		Producción escrita
A2	Redactar un mensaje personal. Responder a una carta enviada.	
B1	Formular una carta correctamente, respetando las etapas y lenguaje correcto. Redactar un texto coherente y cohesionado.	
B2	Formular un texto bien estructurado, detallado, respetando el tema abordado y los argumentos utilizados para convencer al lector. Formular un currículum vitae.	
C1	Capacidad de redactar textos de distintos tópicos con palabras técnicas y correctas.	
C2	Poder formular ensayos, artículos, traducir proyectos. Analizar discursos de cualquier asunto.	

Fuente: Tagliante (2005, p.23)

Según lo expuesto en el cuadro de arriba, se muestran los seis niveles correspondientes a una interpretación de capacidad inferior hasta superior en las cuatro competencias. A partir de una división inicial desde nivel A1 hasta el nivel C2, se señalan los criterios descriptivos abordados a dichas competencias relevantes a cuestiones pedagógicas, lingüísticas incluso

culturales. Desde esa óptica, el Marco Común de Referencia para los idiomas propone adoptar una estructura a partir de una división de los tres niveles generales A, B, C.

Figura 15. División de los niveles según el MCER



Fuente: (MCER, 2002, p.36)

La evaluación de los Centros CEIL abarca la descripción del mismo sistema del Marco Común de Referencias con el objetivo de fortalecer el aprendizaje de las lenguas vivas para adultos a través de las cuatro competencias.

Centro Intensivo de Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Orán 2

El Centro se creó en 1994 como respuesta coherente en contacto con la enseñanza de idiomas para el buen entendimiento y el desarrollo de competencias de los alumnos. Llevó el nombre de IGLAEL (Instituto para la Generalización del Idioma Árabe y la Enseñanza Intensiva de Lenguas. En 2008, apareció una nueva apelación bajo el mando del Ministerio de Enseñanza Superior y de Investigación Científica con la cooperación de la embajada de Francia en Argel (Ouahiani y Benmoussa, 2015). Desde entonces se convirtió en CEIL.

El centro está ubicado en el nuevo polo universitario (Belgaid), el que se construyó en 2014, denominado (Mohamed Ben Ahmed). Dicho centro se creó en enero 2020, el cual se encuentra a lado de la biblioteca central del centro universitario.

Los CEIL abren sus puertas a los universitarios tanto argelinos como extranjeros, así que

todas personas voluntarias con el objetivo de aprender idiomas vivos, tales como, el francés, inglés, español, italiano, alemán, etc.

La formación convierte en dos sesiones, divididas en dos semestres; desde el principio de noviembre hasta el mes de marzo. La segunda desde la primera semana del mes de marzo hasta el final de junio con 50 horas a cada sesión.

Objetivos del CEIL

El centro de enseñanza intensiva de lenguas es una entidad de la universidad de Orán. Sededica a promoverla enseñanza de las lenguas vivas de alto nivel académico, comprometido con el sistema europeo del MCER. Su misión, cubre las nuevas demandas de la sociedad en un entorno educativo, desarrollando la calidad de formación y ejercicio profesional.

El Centro tiene como objetivo fortalecer las competencias de personas en el proceso de modernización, accesibilidad, tanto como la internacionalización en la enseñanza superior.

El español como lengua extranjera en clases de CEIL (Orán 2)

Junto a las variantes demandas de universitarios argelinos, el español se considera en propiedad como lengua necesaria en la construcción argelina para miles de personas a lo largo de la época antigua y contemporánea del país.

El español ha sido una de las lenguas más ilustradas, con numerosos acontecimientos sobre textos literarios hispano-argelinos, prensa argelina en español durante los siglos XIX y XX, además de los fenómenos lingüísticos que poseen sin duda uno de los discursos diacrónicos en la historia hispano-argelina. En este efecto, (Bautista, 1989, p.322) confirmaque:

El español prevalecía sobre el francés en Argelia occidental. Se hablaba en la calle, en los centros laborales y recreativos, en familia y hasta en los organismos públicos, de forma que alguien llegó lamentar que el idioma de Molière hubiese quedado circunscrito poco menos que los impresos oficiales.

Además de estas razones históricas, se establecen relaciones bilaterales entre ambos países que han hecho florecer de nuevo la situación del español en Argelia. La razón de que muchos argelinos quieren descubrir más esta cultura ajena de un idioma que desean aprender.

En cierto sentido, lo expuesto anteriormente muestra el interés que abarca la enseñanza del español en Argelia en sus diversas instituciones, donde los CEIL desempeñan un gran papel en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En este sentido, el aprendizaje del español hace alusión en gran medida a estudiantes argelinos, sin dejar al lado, los estudiantes de varias nacionalidades, tales como: zambianos, guineanos, namibios y sobretodo estudiantes subsaharianos. Además de los empleados en formación continua y los diversos grupos independientes a la universidad.

A continuación, con la evaluación en las clases del CEIL, se definen las cuatro competencias en torno al aprendizaje del español como lengua extranjera. Se empieza por la comprensión oral, donde los estudiantes manifiestan entre ellos el idioma español como signo de comunicación entre sí. “Se señala esta producción como encuentro comunicativo donde se comparten la audiencia y el habla mutuamente” (Jaime de Pablos, 2008, p.40). En este sentido, el sonido es el protagonista, donde el uno habla y el otro escucha para comprender. En cuanto a la comprensión escrita, engloba la capacidad de leer textos en dicho idioma como de proveer el significado y el valor semántico de las palabras.

Para la producción oral, los hispanistas matriculados muestran sus habilidades fundamentales del desarrollo lingüístico, constituyendo un saber de práctica del idioma oralmente, y prepararlo para enfrentarse a situaciones reales directas. Según Arnáez (2009, p.224) “La oralidad y la escritura son maneras distintas que encuentran el individuo para que el sistema lengua pueda realizarse socialmente.” Por tal razón, la producción oral hace considerar que los individuos interactúen, y pueden socializarse en procesos de comunicación.

Por su parte, la producción escrita adopta la creatividad mental, y las reglas metalingüísticas que regulan propios procesos de escritura. De hecho, la lengua escrita se queda el espejo y el instrumento, por la cual se evalúa el aprendizaje de los estudiantes en el español como LE. En palabras de (Dolz Mestre, 2013, p.11):

La escritura como forma de expresión el individuo y de su creatividad, autoriza, traduce y se pone al servicio de la expresión personal, del juego, del lenguaje de la liberación de palabra. A través de ella el alumnado desarrolla su propio estilo, iniciándose en los juegos lingüísticos, producir textos en exponer una imagen de sí mismo.

El componente intercultural en la enseñanza- aprendizaje del español en los CEIL

En el CEIL, la enseñanza del español se identifica por las cuatro competencias que se han mencionado anteriormente, además de la impartición de la cultura meta, que hace referencia a la importancia de la competencia cultural. Estas dimensiones se desarrollan a partir de planes metodológicos por parte del Marco Común Europeo de Referencias.

Para el Centro, la dimensión cultural esta fundamental como las demás dimensiones lingüística, metalingüística en el proceso enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. En cierto sentido, es imprescindible tratar la cultura meta como es indispensable tratarla cultura originaria del estudiante que está aprendiendo y descubriendo este nuevo horizonte. De hecho, se instaurará la diversidad como un principio necesario para trabajar interculturalmente, formando a estudiantes conscientes, al mismo tiempo hablantes interculturales.

El Centro lleva como base el MCER para la actualización de su currículum en el aula ELE. Dentro de sus objetivos, es de suma importancia establecer las tres dimensiones: al estudiante por ser un agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

La práctica del hablante intercultural permite desarrollar su consciencia y su capacidad de identificar los parámetros relevantes a la nueva cultura con el hecho de establecer puente con la cultura originaria. En este sentido, el verdadero usuario intercultural muestra un amplio de habilidades que tratan comprensión, aceptación y tolerancia, las cuales se conforman con la competencia intercultural, y que permiten al estudiante interactuar con éxito en cualquier encuentro personal.

En el transcurso de la enseñanza-aprendizaje del español en el centro intensivo de Orán, se pretende establecer en los docentes y discentes los siguientes requisitos:

- Conocimientos de cultura meta y cultura originaria.
- Consciencia intercultural (aceptación del otro).
- Potenciar comunicación entre participantes (trabajo cooperativo).
- Intentar superar la mera coexistencia entre las diversas nacionalidades que se encuentran en el aula.
- Valorar ambas culturas con el objetivo de crear diálogo entre sí.
- Evitar estereotipos para actuar como intermedio entre cultura española y cultura originaria.

Gracias a estas habilidades, los estudiantes encuentran bastante cómodos en cualquier encuentro intercultural. Asimismo, el docente del idioma español podrá estar enfocado por el desarrollo de la competencia intercultural, y capaz de ejecutar una clase donde se manifiesta la diversidad cultural como criterio del factor intercultural.

Objetivos en clases de ELE. El español forma parte de los objetivos del centro acerca de los procesos didácticos y pedagógicos en contextos lingüísticos y culturales inclusive interculturales. Tenemos otros objetivos tales como:

- Preparar para los exámenes DELE que se organizan por parte del IC.
- Apoyar la labor de los hispanistas.
- Organizar cursos intensivos para mejorar la enseñanza de forma efectiva.
- El objetivo es hablar la lengua con fluidez en cualquier conversación.
- Fomentar el aprendizaje en línea con base en la innovación educativa tecnológica.

Objetivos específicos en clase intercultural de ELE. Se numeran los siguientes:

- Promover el aspecto cultural.
- Tratar los parámetros culturales españoles que identifican la identidad del país.
- Alentar la consciencia del estudiante por la diversidad y la interculturalidad.
- El objetivo de clase intercultural en el centro intensivo es abrir un diálogo mutuo entre

estudiantes de diferentes nacionalidades con españoles nativos en asuntos culturales, lingüísticos, etc.

- Cumplir el requisito de la diversidad global y la aceptación del otro.
- El objetivo es preparar a un hispanista, capaz de comunicar en la lengua española fácilmente, además de ser un agente social y hablante intercultural.

Los materiales didácticos

A continuación, con los CEIL, además de los manuscritos, los materiales audiovisuales se reconocen como básicos recursos en la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera. Aquellos medios suelen ser imágenes y grabaciones; suponen una excelente solución para transmitir mensajes específicos en una comunicación audiovisual. El uso de ellos exige una preparación en forma directa, y un entrenamiento práctico especial por parte del profesor Según Rodino (1987, p.23):

Los medios audiovisuales son recursos entre otros muchos que las ciencias de educación han venido proponiendo y empleando desde el origen mismo de la humanidad. No son mejor, ni peor que otros, son diferentes. No desplacen, ni sustituyen necesariamente a otros, pueden y deben concurrir con ellos en la consecución de idénticos objetivos. Las opciones que se hagan serán, pues metodológicas: estarán determinadas por razones de funcionalidad; no por supremacía intrínseca de este recurso sobre otro.

Al referirse al uso de estos medios, se necesita introducir el tema que aborda y demanda este material didáctico, con que cuenta la posibilidad de manejar la clase dentro de un proceso de aprendizaje correcto y sistemático.

En los CEIL, los materiales audiovisuales sostienen un sistema de enseñanza concreto y particular en la instrumentalización de la información o conocimiento, los cuales pueden entenderse por la disponibilidad de un film, video-casete, disco, programa de radio etc. Su misión transmite la multiplicidad de códigos lingüísticos y códigos de imagen con un fin educativo.

Los materiales audiovisuales pueden brindar los elementos necesarios para el aprendizaje

de ELE. Estos medios son más atractivos para el estudiante debido a los que viven (Ednisony Yiseth, 2011), además de ser un instrumento para disfrutar la representación estética del conocimiento.

Varios artículos apoyan el uso de film en la clase no solamente como recurso efectivo en la enseñanza de la cultura, sino como una herramienta que tiene el poder de estimular a los estudiantes, de interrelacionares más dentro de la clase cuando el maestro les presenta la cultura a través de ellos. (Hadlley 2007, p.6)

El soporte audiovisual se convierte en un instrumento imprescindible en los centros intensivos de lenguas Resulta de gran utilidad en la observación y el análisis de comunicación verbal y no verbal. “Precisamente, uno de los materiales que ha suscitado en vivo en una clase ELE; es la disponibilidad de video como componente básico que tiene fuerte incidencia en la emotividad y la sensibilidad.” (Ferrés Joan, 1988, p. 10)

El uso del video en el aula ELE

Los videos proporcionan actualizar la información con eficacia en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua española. Se ha revelado eficaz en la discusión de un tema cultural o cualquier asunto con fines educativos. Parece relevante la utilización de la imagen con vista y oído al mismo tiempo, él representa una especial importancia a la hora de aprender esta lengua extranjera. En esta línea (Brandimonte, 2003) afirma que:

El material video permite actualizar todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos que participan en la competencia comunicativa, y al combinar sonido e imagen presentan situaciones comunicativas completas, tal como sucede en la vida real. El video proporciona además una gran cantidad de información sociocultural en el sentido sociológico y antropológico (mentalidades, actitudes, costumbres y valores). De esa manera, los alumnos tienen la oportunidad de ver la gente de otras naciones actúa, piensa, se comparte de un modo diferente y en determinadas situaciones. La cultura evidentemente no se aprende de forma pasiva sino a través de un proceso interactivo en el que cada individuo compara sus propios conocimientos con los ajenos para comprender y conocer la nueva realidad social. (p. 872)

Los videos transmiten variados temas reproducidos por el sonido y la imagen, los cuales han atraído una gran cantidad de matriculados hispanistas por un verdadero interés de la lengua y la cultura española.

El Cine como herramienta didáctica en el aula ELE

Con respecto a los programas que representan los CEIL a sus candidatos alumnos. La integración del cine como vehículo inagotable de un contenido social y lingüístico representa una ocasión inmensa para abrir al mundo hispánico, que propone lo aprendido con lo que vive en la vida real. Para (Alonso, 1994, p.29) “Trabajar con películas y videos subyace tener la oportunidad de viajar.”

La proyección de películas en el aula ELE, suele ser programada y adoptada a nivel correspondiente de los estudiantes, teniendo en cuenta la duración para no perturbar la concentración y la comprensión. Según (Brandimonte, 2003, p.877):

Las películas gracias a su inmensa galería de personajes y situaciones, se prestan magníficamente para desarrollar una serie innumerable de actividades relacionadas con los aspectos lingüísticos relativos a las variedades del español (variación diafásica, diastrática, diatópica y diacrónica). Unidos a los aspectos extralingüísticos como los gestos, la mínima, el tono de voz expresión corporal y facial, el contexto y además introduce a los alumnos en la cultura del mundo hispano (situaciones, paisajes, usos y costumbres, etc.).

En otras palabras, Montoussé Vega (2012, p.88) subraya que:

El cine de ficción es un medio accesible, atractivo y cercano para el alumno, que puede tener una alta rentabilidad pedagógica en el aula de ELE, tanto por la variedad de temas que ofrece para ilustrar contenidos, como por el incuestionable valor de la información de entrada que proporciona la imagen en movimiento.

Por tal razón, el profesor habría que utilizar películas como instrumento didáctico para la presentación de contenidos tanto lingüísticos como sociales, los cuales parecen más rentables en el aprendizaje autónomo de una lengua y cultura extranjeras.

Las propuestas que se integran en los materiales audiovisuales, tales como el cine permiten desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los inventarios de los CEIL. Las películas son una herramienta didáctica que posibilita la oportunidad para el alumno a aprender con el sonido y la imagen al mismo tiempo. Este soporte audiovisual no es de única presentación, sino acumula la integración de contenidos gramaticales, lingüísticos, sociales y culturales. Permiten al alumno reflexionar sobre ciertos propios de la cultura originaria y la

cultura extranjera que están aprendiendo.

El cine desempeña un papel primordial en la enseñanza- aprendizaje intercultural del ELE. Se utiliza con fines educativos para enriquecer los conocimientos de los hispanistas tanto lingüísticos como socioculturales.

Así mismo, las películas son como mercado del contenido cultural, favorecen al alumno hispanista una variada inauguración a nuevas experiencias de la gente nativa, con una forma de transmitir la vida real en el aula ELE.

Al introducir el cine español en el aula ELE para alumno argelinos puede llevar a un acceso contacto directo con la lengua y la cultura, observando a través de la ficción cinematográfica el uso de la lengua como sonido, así que, el lenguaje corporal como imagen.

Utilizar el cine como recurso para trabajar la interculturalidad en el aula ELE para hispanistas argelinos, necesita una buena gestión y buena guía por parte del profesor, para que sensibilice al alumno a las cuestiones interculturales que pueden cumplir la eficacia de la enseñanza del ELE.

Como ya indicado en los apartados interiores, el motivo de esta investigación es crear un personaje intercultural, y percibir las buenas condiciones de comprensión, aceptación, integración, empatía, tolerancia y respeto hacia la cultura meta; desde un punto de vista cultural y lingüístico argelino, y demostrar concretamente:

- La reacción hacia la cultura española desde el punto de vista argelino (aceptación / rechazo).
- Capacidad de elaborar un diálogo intercultural entre ambas culturas.
- Aceptación del extranjero con sus propias identidades, manteniendo los propios suyos.
- Reconocer similitudes y diferencias que caracterizan cada cultura (española, argelina).

El análisis de la película integrada en clases de CEIL, se elaborará mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos transmite la película?
- ¿Hasta qué punto el cine español contribuye en la competencia intercultural del alumno argelino?
- ¿Cómo se recibe el inventario argelino hispanista los parámetros esenciales de la cultura española?
- ¿En qué medida la formación del profesor puede esclavizar a los alumnos argelinos la apertura hacia el otro para convertirse en un aprendiente y agente intercultural?

La aparición de las propuestas de la explotación cinematográfica en la enseñanza-aprendizaje del ELE está asociada a todos códigos en el transcurso fílmico; o sea imagen, actos, música utilizada, signos, gráficos etc. Todo eso para enmarcar propios rasgos de la cultura española. En estos casos, suele importar la observación del alumno argelino desde el propio punto de vista pedagógico.

El cine ofrece al alumno como espectador en el aula ELE una posición cómoda que se convierte en una oportunidad de analizar con detalles todos los elementos que se representan en una escena, contemplando de este modo lo que se vive en realidad.

El cine puede convertirse en un modelo didáctico para trabajar tareas interculturales en el aula ELE.

Teniendo en cuenta las hipótesis planteadas para el desarrollo de la interculturalidad, parece afortunado si todo el contenido de este material se aprovechará como podría esperarse.

CAPÍTULO V

Diseño Metodológico

El capítulo titulado “diseño metodológico” es un claro ejemplo de la teoría abordada en los apartados anteriores. Se trata de explicar la metodología utilizada en la investigación en torno a *Los componentes interculturales en la enseñanza-aprendizaje del español en los CEIL*, demostrando además el papel del cine como recurso didáctico en el aula ELE. En primer lugar, se muestra las técnicas utilizadas en este estudio, sacar luz al método de análisis aplicado en dicha investigación. En segundo lugar, se expone la muestra donde se va a desarrollar la investigación, y con qué película trabajaremos, analizándola de modo cualitativo y descriptivo. Así mismo, se pretende dar una descripción detallada de las escenas de la película presentada “*Un Burka por Amor 2*”. Se acabará el estudio con un cuestionario y entrevista dirigidos a la vez a los docentes y los discentes del ELE en clases de CEIL.

Técnicas de investigación

El enfoque de la presente tesis es la explotación del cine como recurso didáctico en la transmisión del componente intercultural en la clase ELE en los CEIL. Por ello, vamos a destacar las técnicas cualitativa y cuantitativa como métodos apropiadamente básicos para nuestra investigación (Eumelia, 2003). En este sentido, utilizaremos el enfoque cuantitativo por ser una herramienta, en la cual se observa de forma empírica y objetiva la realidad de los participantes, la cual necesitamos en nuestra investigación. Además de ser una técnica fiable para recopilar información cuantificable en torno al tema abordado. Según Soler (2001, p.27): “Las técnicas cuantitativas se basan en métodos estadísticos de recogida, análisis y procesamiento de hechos observables. Son técnicas extensivas. Lo cuantitativo busca datos descriptivos y porcentajes estadísticos.”

En otras palabras, de Ruiz (2006, p.19) alude al enfoque cuantitativo que: “Puede tenerse la explicación de una realidad, expresada en datos, números, frecuencias, coincidencias, promedios, afirmaciones. Este enfoque permite apreciaciones globales, tendencias, intenciones, registros estadísticos. No tiene en cuenta las subjetividades, las

interpretaciones y las motivaciones.”

Para un análisis cuantitativo, y por medio de la medición, elaboraremos una encuesta, predeterminada en preguntas abiertas y cerradas en una audiencia de estudiantes hispanistas inventarios del centro CEIL, para examinar la validez de la hipótesis.

Para el análisis de la película, vamos a utilizar el enfoque cualitativo por ser un método caracterizado por la descripción y la interpretación de datos. “El enfoque cualitativo se identifica en la observación, la entrevista focalizada, las historias de vida, la variedad y el análisis de contenidos de los documentos, el socio-drama y la expresión verbal” (Garza, 2009, p.22). En este estudio, la técnica cualitativa indaga qué piensan los inventarios hispanistas del centro CEIL acerca de la utilización del cine español en el aula ELE, y su papel en la transmisión del componente intercultural.

Básicamente, se utiliza el análisis de contenido por ser una herramienta apropiadamente adecuada en el contexto educativo. Según (Krippendorff, 1980), afirma Wolfson (1990, p.24) que: “El análisis de contenido adquirió el carácter de una técnica complementaria, que permitía el investigador utilizar datos que solo podían reunirse sin imponer al sujeto una estructuración demasiado excesiva, y convalidar entre sí los hallazgos obtenidos mediante distintas técnicas.”

Parece relevante que el investigador en el área de enseñanza aplique el análisis de contenidos como técnica de análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Según Delgado y Del Villar (2010, p.26) “Entre las técnicas o instrumentos de análisis de la enseñanza y estudio del pensamiento de los profesores, diversos autores consideran el análisis de contenido como una de sus técnicas.”

Para abordar la perspectiva analítica, descriptiva de las películas, nos aproximaremos a la metodología integral de análisis cinematográfico (Aristizábal, 2017). Esta metodología busca crear conocimientos acerca de la película en sus diversas áreas: teórica, práctica y

técnica. Según el mismo autor: “Se proponen tres fases sucesivas: el conocimiento de la película, el cual antecede la aplicación de la matriz, el análisis integral, y por último la interpretación, fase en la cual, se integran desde otras disciplinas.” (p.19)

Al reflexionar sobre la manera en que se elabore una película, se hace imprescindible evidenciar el marco conceptual de la película, lo que se denomina *Matriz de análisis cinematográfico* (Chion,2009). Desde entonces, será fácil manifestar los componentes cinematográficos que dirigen una película (Zavala, 2012).

Desarrollo de la investigación

A lo largo del estudio, se ha presentado una serie de propuestas didácticas, con el objetivo de llevar a la práctica los contenidos teóricos que se han desarrollado en los apartados anteriores. Se ha elaborado una parte para la enseñanza y aprendizaje del ELE en Argelia, destacándose en el contexto intercultural como dimensión en la práctica docente. Se hace luz al material audiovisual cinematográfico como recurso didáctico en la transmisión del componente intercultural en el aula ELE.

Fases del desarrollo de la investigación

Para llegar a este fin de contestar a las preguntas planteadas en el apartado dedicado a la introducción, se han elaborado tres fases:

- a) Definir el problema y formular la hipótesis: tras mostrar el tema abordado sobre los componentes interculturales en la enseñanza y aprendizaje del español en Argelia, se ha formulado una propuesta didáctica por la cual se ha integrado el cine como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje del ELE en los CEIL. Además, se han formulado las hipótesis correlacionadas al problema discutido.
- b) Elaborar la ficha técnica y la matriz cinematográfica: a continuación, con la película, es necesario elaborar una matriz cinematográfica y ficha técnica según el orden del análisis cinematográfico de la película presentada.

c) Seleccionar la muestra y el corpus sobre lo que se va a desarrollar el estudio: es de una amplia investigación, donde se ha destacado una película española presentada en el CEIL de Orán en clases del ELE, con inventarios de los niveles A1, A2, B1,1, B1.2.

d) Elaborar un cuestionario y una entrevista: en este apartado se clasificarán las preguntas dirigidas al docente y el discente hispanista en torno al material audiovisual cinematográfico, y el papel de la película en la transmisión del componente intercultural en el aula ELE.

Descripción de la película

En este apartado, se presenta la película utilizada en el CEIL, en clases de ELE. Se va a adjuntar el cine español como tipo correlacionado a la lengua y la cultura española. Se estudian las tres fases que se han mencionado por el autor (Aristizábal, 2017).

Cuadro 08. Ficha técnica de la película un BURKA POR AMOR 2

Título	Un Burka por Amor 2
Género	Drama
Año	2009
País	España
Duración	1h :13
Idiomas	Español y árabe
Protagonistas	Olivia Molina, Rafa Rojas, Anna Allen, Pepe Sancho, Isabel Ampudia

Conocimiento de la película

“*Un Burka por Amor*” es el título de una película española, que narra la historia de dos jóvenes (hombre y mujer), procedentes de dos culturas distintas. Se acaban viviendo juntos y se casaban.

La actriz Olivia Molina se convierte en María, una joven mallorquina que aprovechó de una estancia en Londres, donde quedaba viviendo ahí, se encontró con Rachid, el hombre

musulmán afgano y se acabaron enamorados y casados.

Durante el primer parto, María se convirtió al islam. Los maridos decidieron viajar a Afganistán para conocer a la familia de Rachid. Cuando llegaron a Pakistán, se encontraron con el hermano de Rachid esperándoles para acompañarlos a Afganistán. María descubrió una vida totalmente distinta a la suya, una cultura diferente de la suya también. Días después, María dio luz en casa de familia de su esposo, por falta de irse al hospital, donde estaba prohibido en aquella zona. Meses después, los maridos decidieron viajar a España para visitar al padre de María y su hermana menor. Quedaban en Mallorca un período, hasta que llamaron a Rachid para regresar a su país por la enfermedad de su padre.

María decidió acompañar a su marido y no lo dejó sólo, pero esta vez la situación será mucho más peor. A la llegada a Afganistán, les robaron sus pasaportes y sus papeles, la causa por la cual no pudieron regresar a España.

Meses después, se anunció la muerte del padre de Rachid, y María sentía incomoda. Estaba maltratada ante la familia y la gente de aquella zona. A María le obligaron a llevar el burka, e interactuar como una musulmana correcta y piadosa.

Por segunda vez, María cayó embarazada. Esta vez, con un hijo que llevará Omar como nombre. Le dio luz en casa de la familia de su esposo en circunstancias crueles.

Días después, la familia de Rachid decidió circuncidar al niño, como lo estipula la religión islámica. María estaba totalmente desacuerdo con esta decisión, con brazos cruzados y no podía hacer nada en contra de la familia.

Un día, la madre de Rachid empezó a leer el Corán, pero, María, no lo aceptó por ser su niña no musulmana. También, su hermano destrozó la foto de los padres de ella, por ser prohibido en el islam, es lo que entristeció a María.

María quedaba atrapada con su marido y sus hijos en Afganistán, obligada a actuarse como una musulmana, obedecía a las condiciones de aquel territorio. Nunca salió sola, ni

quitar el burka, ni hablar con la gente, ni irse al hospital, incluso no comer por la mano izquierda, se encontró totalmente incómoda, pero por el amor de su marido insistió en quedarse con él. Un día, un grupo de (Talibanes) irrumpió el pueblo, lo que llevó a María, ya su esposo igual que a los hijos a huirse a Kabul, donde finalmente se encontraron con los diplomáticos del Consulado de España. Les contaron lo que les había pasado durante su último viaje. Al principio no les creyeron, hasta que llegó un español que trabajaba en el Consulado, y les aconsejó que se fueran a un hotel hasta que estuvieran seguros de sus identidades. En aquellos tiempos, María siempre había estado en contacto con su hermana que estaba en Mallorca para arreglar los documentos de su vuelta a España.

Dos semanas después, el hombre español fue al hotel donde estaba María y su familia, les dio sus pasaportes y sus papeles, y les dijo que pudieran viajar a España con sus hijos, pero no era el caso para su marido siendo afgano, tenía que esperar más para poder arreglar sus papeles de nacionalidad. Era una mala noticia para la pareja. Pero, la hembra española estaba en la obligación de viajar a España para arreglar los papeles de Rachid.

Viajó a España con sus dos hijos. Ahí, la mala noticia de la muerte de su padre le estaba esperando. Meses después, Rachid la siguió a Mallorca, donde se encontraron otra vez juntos y abrazados.

Marco temporal de la película

“*Un Burka por Amor*”, es un drama que narra la historia de los afganos en aquellas tierras. En la segunda época de Talibanes, cuando se prohibía a la gente hacer muchas cosas bajo el nombre del islam. La época se coincide con el año de la producción de la película, por la cual se recibió un gran éxito y muchas visitas. A continuación, con la película, se analizará la matriz cinematográfica.

Cuadro 09. Matriz cinematográfica

Título original	Un burka por amor (2)
Dirección	Manuel Estudillo
Guión	David Planell
Fotografía	Sergio Delgado
Sonido	Eric Foinquinos
Producción	Juan Carlos Caro

Según la matriz cinematográfica, la película ha sido realizada en Marruecos, exactamente en el Atlas, justo al lado del desierto. El director eligió esta delimitación espacial por ser un sitio semejante a las montañas de Afganistán. David Planell, fue el responsable de las conversaciones y diálogos entre protagonistas. Le dio acciones crueles para los protagonistas para influir sensorialmente al espectáculo, donde estaba el idioma español junto al árabe académico o “El Fosha,” como se dice en árabes. Con la dirección fotográfica de Sergio Delgado, se ha captado el alma y la verdad de los protagonistas principales como los de los secundarios, además de destacarse en la posición de cámara alas tierras para creer que el país donde se han rodado fue Afganistán. Para la música, Eric Foinquinos eligió los ruidos como sonido principal para afectar al público, transmitiendo sonidos de acciones violentas de aquella zona. Como el caso de la irrupción de los talibanes al pueblo, y el grito de la gente, además del ruido provocado por las armas.

Interpretación de la película

- a) **Estética:** Entre los procedimientos estéticos de la película, se encuentran el vestido, el maquillaje, incluso la manera de caminar que coincide con la cultura afgana. Se ha generalizado un modelo propio entre personajes, literatura y el contexto espacial.
- b) **Semiótica:** *Un Burka por Amor 2*, es una película que muestra una visión compleja de la

convivencia entre dos culturas distintas. De un lado, su objetivo es demostrar la horrible situación que vivía la gente en aquellas tierras afganas, y de otro lado, tratar el tema de la interculturalidad que demuestra el rechazo total del otro, y de las creencias ajenas. Las secuencias representan la dificultad y el rechazo mutuo entre la mujer española y la familia de su marido de origen árabe, pero destacan mucho más el desprecio de los musulmanes por la española, como el caso de la destroza de foto, del castigo, etc.

- c) **Interdisciplinarietà:** El rodaje de montaje estaba apropiado, porque existían una cohesión entre los instrumentos cinematográficos y las secuencias de los protagonistas, los que podrían emocionar al público al verla por la primera vez.

Universo de estudio

El contexto general de esta experimentación se ubica en la ciudad de Orán. En el CEIL de la universidad de Orán 2.

Para la presentación de la película, se ha podido disponer el retroproyector como material audiovisual. Los participantes son de distintos niveles que acuden las clases de ELE en los CEIL de Orán

El objetivo de esta exposición o proyección, mejor dicho, ha sido reflexionar sobre el material audiovisual, y cómo ayuda a desarrollar la competencia intercultural del alumno.

El objetivo específico, ha sido reflexionar y comprender este nuevo horizonte intercultural en la didáctica del español ante los inventarios del CEIL.

En cuanto a la proyección de la película, ha tenido en cuenta el nivel de los alumnos para poder cumplir sus progresos en cuanto a las cuatro competencias según el MCER.

Cuadro 10. Las competencias según el MCER en clases de ELE

Comprensión oral	Comprensión escrita	Producción oral	Producción escrita
-Actividades para descubrir la capacidad auditiva de lo alumnos. -Comprender los puntos clave del tema tratado en la película. -Comprensión de lenguaje fílmico en las escenas de la película.	-Trabajar actividades de gramática y léxico a través del guion de la película, el cual desarrollado en la escenas y diálogo entre personajes.	-Planificar actividades exploratorias y directas entorno al tema tratado en la película. Esto pueden desarrollar la competencia comunicativa dentro de los protagonistas. -Capacidad de hacer comentarios directos por parte del alumnado según las secuencias presentadas.	-Capacidad de redactar una sinopsis de la película. -Rellenar el fichero de cuestionario.

Con el fin de analizar la tarea intercultural, hemos seguido los procedimientos que vamos a ver a continuación:

Cuadro 11. Competencias interculturales

Conocimiento personal	Conocimiento sociocultural	<i>Conocimiento Intercultural</i>
Saber ser	Saber	<i>Saber estar</i>
-Durante la integración del cine español en el aula ELE, no debe afectar a los conocimientos previos relacionados con la personalidad de los usuarios -Los inventarios tienen una conciencia de sus propios actores y creencias que lo identifican	- Reconocer a la cultura de la comunidad en las que se habla el idioma español. (aula ELE) -Tras la presentación cinematográfica es posible descubrir nuevos conocimientos hacia la cultura B, la cual no se encuentra en la experiencia previa del inventario. Esto podrá ayudar a eliminar la imagen estereotipada.	- <i>Estar atento a la cultura española, con qué rasgos tendrá aprender y recibir la cultura extranjera.</i> - <i>Al introducirse el cine español al aula ELE, los usuarios tendrán conciencia que conlleva la cultura española y de su propia.</i>

<p>-La presentación audiovisual de la cultura española, puede ayudar a los alumnos aprovechar sus propias cualidades para vencer sus Creencias</p>	<p>- Reconocer las convenciones sociales: con la imagen y el lenguaje fílmico puede descubrir las características de los protagonistas de la cultura b (solidaridad, poder respeto, convivencia rechazo, etc.)</p> <p>-Condiciones de vida reconocer los valores creencias de los protagonistas</p>	<p>Saber hacer</p>
		<p>-La interacción hacia la cultura extranjera.</p> <p>- La presentación audiovisual de la cultura española, ayuda desarrollar la posibilidad de alumnado a actuar como intermediario cultural.</p> <p>- El lenguaje fílmico y la imagen visionada, pueden afectar sensorialmente al alumnado, por la cual se exigirá el respeto hacia la cultura B.</p>
		<p>Saber aprender</p> <p>- Comprensión y percepción de las similitudes y diferencias que producen una conciencia intercultural.</p> <p>-Reflexión sobre los sistemas de la cultura propia y la cultura española.</p> <p>-Al introducirse el cine español al alumnado podrá desarrollar la participación y estas nuevas experiencias de la cultura extranjera.</p> <p>-Con el material audiovisual, el alumnado podrá adaptarse a la nueva experiencia (lengua comunicación audiovisual)</p>

Elaboración propia

Clasificación de la muestra

A continuación, se clasifican los niveles con que vamos a realizar nuestra investigación, relacionándola con las fases que van a describir el procedimiento de trabajo.

Tabla 02. Caracterización de la muestra

Fases	Nivel	Profesores	Técnica utilizada
Fase exploratoria, formativa y didáctica	A2.1	2	Entrevista
	A2.2.	1	
	B.1.1	1	
	B.1.2	1	
Fase previa, intermedia y precedente		Alumnos	Cuestionario
	A2.1	20	
	A2.2.	11	
	B.1.1	9	
	B.2.1	5	

Técnicas de recogida de datos

Nuestro trabajo de investigación, será encuadrado en las etapas siguientes:

- 1) Observación
- 2) Entrevista
- 3) Cuestionario
- 4) Investigación en acción

Observación. Con respecto al estudio, vamos a utilizar la observación como técnica de la descripción de las fases de trabajo. Según Rodríguez Moguel (2005, p.98) “La observación es la más común de las técnicas de investigación, sugiere y motiva los problemas, y conduce a las necesidades de la sistematización de los datos. En aquella, se observan los profesores y alumnos asistentes al estudio.” La última hace referencia explícitamente a la percepción visual, y se emplea para indicar todas las formas de percepción utilizadas para el registro de respuestas tal como se presentan a nuevos sentidos.

Tal como ha ocurrido en dicha investigación, se va a utilizar la observación de tipo participante por ser una técnica más utilizada en la investigación cuantitativa, caracterizada por la objetividad y la validez de datos como señala Hurtado León (2005, p.90):

La observación participante es estructurada. El investigador juega un papel dentro del fenómeno que observa de manera consciente y planificada. Esto es más común dentro de la investigación cuantitativa, en la cual, las hipótesis se establecen previamente y, por lo tanto, pueden establecerse de antemano las estrategias y hasta los instrumentos de recolección de datos.

La observación participante es un paso esencial que ayuda al investigador a elaborar una serie de preguntas con que se va a trabajar.

Bernard (1994, p.143) selecciona las cinco razones para introducir la observación participante.

- Hace posible familiarizar al investigador con la comunidad, donde recoge los diferentes tipos de datos.
- Proveer al investigador a desarrollar preguntas de relevancia cultural.
- Otorgar al investigador de recoger datos cuantitativos y cualitativos a través de encuestas entrevistas, permitiéndole una mejor comprensión de lo que está ocurriendo en el asunto abordado.
- Una técnica fiable para recoger datos correctos.

Entrevista. La entrevista es una técnica de recogida de datos. Aparece en la etapa de la preparación y de la documentación. Al emplear esta técnica, se permite comprender la perspectiva de los sujetos participantes a través de preguntas y respuestas de una interacción oral directa, (Guber, 1991.)

Mar Cortina (2010, p.132), dice menospreciando la entrevista “Para conocer el pensamiento de los profesores sobre el tema escogido, la entrevista y los grupos de discusión nos parecían las estrategias más adecuadas.”

Por su parte, Cohen y Manion (1990, p.378) señalan que “La entrevista comprende la reunión de datos, su objetivo es el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el investigador.”

El tipo de entrevista que vamos a utilizar comprende las siguientes características:

- a) Formal: desde el punto de partida del contacto investigador, con el sujeto entrevistado,

abordando lugar y tiempo.

- b) Abierta: proveer al entrevistado a hablar libremente sobre el tema abordado.
- c) Conocer el objetivo de entrevista: reconocer el pensamiento y la reflexión del profesor respecto a la utilización del material audiovisual, destacándose en la película presentada en el aula ELE.
- d) Directiva: elaborar una conversación “fase to fase”, la cual puede establecer un clima de confianza entre el investigador y el sujeto entrevistado.

Cuestionario. Una vez, recopilados los datos, será necesario elaborar un cuestionario para llegar a concluir las hipótesis ya planteadas. Este instrumento puede darnos confiabilidad representativa a la muestra respecto al estudio de investigación.

El cuestionario de gran utilidad en la investigación científica, ya que constituye una forma concreta de la técnica de observación, logrando que el investigador fije su atención en ciertos aspectos, y se sujeten a determinadas condiciones. El cuestionario contiene los aspectos del fenómeno que se consideran importante”. (Ernesto, 1990, p.98)

Para validar la hipótesis, utilizaremos un cuestionario de tres tipos de preguntas, depende del tipo de respuesta que se admite:

- a) Preguntas cerradas simples: de dos opciones (si/no).
- b) Preguntas cerradas categorizadas: una serie de categorías alternativas.
- c) Preguntas abiertas: son exploratorias, de riqueza cualitativa. Su importancia es tener mayor conocimiento sobre el tema presentado.

Investigación en Acción. A raíz de reflexionar y explorar sobre lo que hemos elaborado en nuestro estudio, será necesario indagar la investigación en acción para alcanzar a las metas de comprensión, (Kemmis y Mc Taggart, 1988.)

En una opinión compartida de Mar Cortina (2010, p.137) “La investigación en acción es una forma de estudiar, de explorar una situación social en nuestro caso educativo, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como indagadores los implicados en la realidad investigada.” En nuestro caso, el proceso de investigación en acción se desarrolla en:

- a) Fase de reflexión inicial: es la primera fase por la cual se preocupa por la temática que se va a desarrollar. Nuestro caso, empieza cuando un centro de enseñanza de lenguas extranjeras me llama para impartir clases de ELE.
- b) Fase de planificación: reflexionar sobre el material audiovisual, adjuntándolo como recurso de apoyo para cambiar el aire en el aula ELE.
- c) Fase de acción: la prueba se realizará en clases de ELE en días dispersos.
- d) Fase de reflexión: una vez acabado la prueba (clases prácticas), desatacamos las conclusiones relacionadas con las hipótesis en torno al cine como recurso para la transmisión del componente intercultural (película e interculturalidad en el aula ELE.)

Descripción de las diferentes fases de la entrevista

A) Fase exploratoria

Ya como lo hemos indicado en el apartado anterior, la entrevista de esta investigación necesitará:

1. Establecer una fecha y elegir el sitio.
2. Presentar los objetivos de la investigación al entrevistado sin detalles.
3. En principio de la entrevista, seleccionaremos algunas preguntas que se agruparan por temas (experiencia, formación del profesorado, etc.)
4. Desarrollar la conversación “fase to fase” con el entrevistado.
5. Finalizar la entrevista con agradecimientos por la colaboración del entrevistado.

• Muestra de la fase exploratoria

Seleccionar una muestra de un solo espacio con profesores que cumplen estos requisitos:

1. De un solo centro intensivo de lenguas extranjeras.
2. Profesores con experiencia educativa.
3. Son de género femenino.

• Guion de la entrevista

Respecto al diseño de la entrevista, se elaboran estas categorías:

1. Revisión sobre el tema que se ha realizado.
2. Experiencia personal (conocimientos previos)
3. Formación del profesorado.
4. Práctica educativa.
5. Propuestas curriculares.

B) Fase formativa

1. Revisión sobre el material audiovisual que vamos a integrar en el aula ELE.
2. Revisión sobre la integración de las películas como apoyo en la didáctica del español.
3. Experiencia educativa.

C) Fase didáctica

Dicha fase se permitirá enumerar:

1. Selección de la película.
2. Proyectar la película en el aula ELE.
3. Evaluación de la película.

Cuadro 12. Guion de entrevista (fase exploratoria)

Fase exploratoria	
Categorías	Guion de preguntas
Revisión sobre el tema realizado.	1. ¿Cree usted que el concepto de interculturalidad está normalizado en los conocimientos previos de los alumnos? 2. ¿Hasta qué punto le interesa usted el tema de la interculturalidad en su acción docente?
Experiencia personal (conocimientos previos)	3. ¿Tuvo usted la oportunidad de hacer encuentros interculturales con otra gente extranjera? 4. ¿Cree que sería necesario viajar al extranjero para obtener más conocimientos sobre la cultura meta?
Formación de profesorado	5. ¿Tuvo la oportunidad de asistir en una institución para hacer una formación intercultural? 6. ¿Cree usted que es necesario recibir una formación?
Práctica educativa	7. ¿Cómo le parece a usted tratar el tema de la interculturalidad en el centro donde trabaje? 8. ¿Ha tenido usted alguna experiencia en tratarlo?
Propuestas curriculares	9. ¿Cómo le parece a usted la relación entre el contexto de la interculturalidad con la enseñanza-aprendizaje de ELE? 10. ¿Cuál es el motivo de esta tarea para los aprendices? 11. ¿Cómo se aplica el tema de la interculturalidad en los currículos de la enseñanza-aprendizaje de ELE?

Cuadro 13. Guion de entrevista (fase formativa)

Fase formative	
Categorías	Guion de preguntas
Experiencia educativa	12. ¿Ha tenido alguna experiencia en la integración de material audiovisual en el aula ELE? 13. Según sus conocimientos previos ¿Cómo prefiere usted presentar el tema de la interculturalidad ante su alumno?
Revisión sobre los materiales audiovisuales	14. ¿Cuántas veces por mes integra usted el material audiovisual?

Cuadro 14. Guion de entrevista (fase didáctica)

Fase didáctica	
Categorías	Guion de preguntas
Elección de la película	<p>15. ¿Qué género de películas parece relevante al tema de la interculturalidad?</p> <p>16. ¿Prefiere usted presentar la película antes el visionado o dejarlos alumnos descubrirla?</p> <p>17. ¿Hasta qué punto la duración de la película afecta a la concentración del alumno?</p>
Utilización de la película	<p>18. ¿Cuál es de las cuatro competencias puede desarrollarel cine en el alumnado hispanista?</p> <p>19. ¿Cuál es de las cuatro competencias interculturales puede desarrollar el cine en el alumnado hispanista?</p> <p>20. ¿Cómo prefiere usted realizar la actividad relacionada con la película presentada?</p>
Evaluación de la película	<p>21. ¿Hasta qué punto el título conviene con el concepto d lapelícula?</p> <p>22. ¿Hasta qué punto la película cumple el tema de la interculturalidad?</p> <p>23. ¿Cree usted que las escenas y el lenguaje fílmico se ha coincido con el nivel de los estudiantes?</p> <p>24. ¿Qué porcentaje representa la película en el desarrollo de la competencia intercultural?</p>

Descripción de las diferentes fases del cuestionario

El instrumento utilizado será un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas depende de las respuestas que se admiten. Se prepara en tres sesiones educativas, las cuales se copulen las fases siguientes:

1) Fase previa: pre visionado (introducción del tema).

1.1 Presentamos a los inventarios el tema que hemos elegido para debatirlo en el aula ELE.

Iniciándola por preguntas abiertas que tendrán que ser respondida directamente y de manera

individual, respecto al material cinematográfico, y al tema abordado.

1.2 Adjuntaremos el concepto de la interculturalidad como componente presencial en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

1.3. Presentación de la película sin destalles, teniendo en cuenta al motivo presencial de selección.

2) Fase intermedia: durante el visionado (abrir un debate, reflexión sobre la película).

2.1. A continuación, con el visionado de la película, nos paramos p o r unos minutos para motivar y estimular al alumno, desarrollando unas preguntas cerradas para no perder tiempo.

3) Fase precedente: post visionado (evaluación de la película).

3.1. Cuando termine la película, les entregaremos una lista de preguntas abiertas y cerradas respecto a la proyección de la película presentada.

Para finalizar la sesión, les daremos una lista de películas de cine español que sirven para la interculturalidad con el motivo de desarrollar sus propios conocimientos.

Cuadro 15. Guion de cuestionario (fase previa)

Pre visionado	
Categorías	Guion de preguntas
Revisión sobre el material audiovisual	1. ¿Has utilizado alguna vez el retroproyector como materia audiovisual en una presentación de una tarea didáctica? 2. ¿Qué prefieres como instrumento didáctico en el proceso de aprendizaje del ELE? 3. ¿Hasta qué punto la imagen y el audio afectan a tcomprensión?

Introducir el tema de la interculturalidad	<p>4. ¿Qué valores y actitudes pueden aparecerse al hablar de la interculturalidad?</p> <p>5. ¿Qué relación ves entre la interculturalidad y la enseñanza de las lenguas extranjeras?</p>
Presentación de la película	<p>6. ¿Has visto una película de cine español sin subtitulación?</p> <p>7. ¿Qué género de películas prefieres?</p> <p>8. ¿Cómo te parece la integración de una película al aula ELE?</p> <p>9. ¿Crees tú que es ventajoso tratar la interculturalidad a través de una película de cine español</p>

Cuadro 16. Guion de cuestionario (fase intermedia)

Durante el visionado	
Categorías	Guion de preguntas
Discusión sobre el concepto de la película	<p>10. ¿Cómo te sentiste al visionar una parte de la película?</p> <p>11. ¿Piensas tú que el concepto de la película sirve para la interculturalidad?</p> <p>12. ¿Cómo te parece encontrar dos idiomas distintos en una película?</p> <p>13. ¿Cómo te parece el título de la película?</p>

Cuadro 17. Guion de cuestionario (fase precedente)

Post visionado	
Categorías	Guion de preguntas
Evaluación de las escenas	<p>14. ¿Cuáles son las escenas que te afectan sensorialmente?</p> <p>15. ¿Cómo te parece lo que hizo Rachid reflejado en la imagen de los padres de María? ¿Estarías dispuesto por hacer lo mismo de lo que hizo él por ella?</p> <p>16. ¿Cómo te parece el trato de María a propósito de lo que había hecho su cunada hacia su nieta (leer el Corán)?</p> <p>17. ¿Estás a favor o en contra por obligar a María a llevar el Burka?</p> <p>18. ¿Es verdad lo que transmite la película sobre el maltrato de los musulmanes (afganos) hacia los extranjeros?</p>
Discusión sobre los conocimientos adquiridos a través de la película	<p>19. ¿Qué porcentaje representa este visionado en el desarrollo de tu competencia intercultural?</p> <p>20. ¿Qué es el etnocentrismo?</p> <p>21. ¿Cómo encuentras los matrimonios mixtos?</p> <p>22. ¿Puedes casarte con una persona extranjera de otra religión?</p> <p>23. ¿Es necesario respetar al otro tan cómo es?</p> <p>24. ¿Quieres ver otras películas sobre el tema abordado (interculturalidad)?</p>

CAPÍTULO VI

Análisis de Resultados

Este capítulo titulado “*análisis de resultados*”, intentamos contestar o enumerar los resultados ya realizados durante nuestras clases de experimentación de ELE en el CEIL de la universidad de Orán². Hemos seguido los métodos cuantitativos y cualitativos como técnicas apropiadamente básicas en el análisis de los datos obtenidos.

Nuestro análisis empieza a partir de filtrar las respuestas obtenidas en la entrevista previa con los profesores participantes. Hacemos lo mismo con respecto a las respuestas al cuestionario dirigido a los alumnos asistentes.

Respuestas a la entrevista previa

Los participantes, fueron 5 profesores de distintos niveles, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2. Dos de ellos imparten clases a dos grupos de nivel A2.1. Los cinco profesores indican el porcentaje 100%.

Fase exploratoria

➤ Revisión sobre el tema realizado

Pregunta N°1: hemos planteado ¿Cree usted que el concepto de interculturalidad está normalizado en los conocimientos previos de los alumnos? Para saber si el concepto de la interculturalidad está normalizado en los conocimientos previos de los alumnos según el punto de vista del profesor.

Tabla 03. **Resultados de la pregunta N°1**

Respuestas	Nivel	Profesores
Sí	B1.1	
	B1.2	60%
	A2.2	
No	A2.1 (2G)	40%

Con relación a las respuestas vinculadas a la pregunta N°1, la cual se utiliza como instrumento para saber el punto de vista del profesor sobre el tema abordado. Se observa que el (60%) de los profesores participantes han respondido con “Sí”, porque, son niveles avanzados.

El (40%) de los participantes de ambos grupos de nivel A2.1, han respondido con “No”. Según ellos, la mayoría de sus alumnos nunca han recibido clases de español como lengua extranjera, siendo iniciantes en la lengua en cuestión descubriéndola por primera vez.

Pregunta N°2: ¿Hasta qué punto le interesa usted el tema de la interculturalidad en su acción docente? La hemos escogido para saber el interés por el concepto de la interculturalidad en la acción docente depende del nivel de cada cual de los hispanistas.

Tabla 04. Resultados de la pregunta N°2

Respuestas	Nivel	Profesores
100%	/	/
50%	B1.1 B1.2	40%
10%	A2.2	20%
0 %	A2.1(2G)	40%

Después de haber presentado el tema de la interculturalidad al profesor hispanista, hemos podido observar la diferencia en el punto de partida en cuanto al concepto intercultural en la acción docente.

Con una taza de (40%) de los profesores participantes les interesa el tema en su práctica docente. Es la razón de que ésta está apostolado en sus programas curriculares.

El 20% de ellos, han respondido con (10%), por ser una actividad voluntaria de integrarlo en la clase ELE.

El otro de (40%) ha respondido con (0%), el caso de nivel A2.1. Es la razón por la cual esto no coincide con el nivel de los alumnos.

➤ Experiencia personal (conocimientos previos).

Pregunta N°3: ¿Tuvo usted la oportunidad de hacer encuentros interculturales con otra gente extranjera? Con esta pregunta intentamos saber si los docentes aprovechan de una oportunidad, haciendo encuentros interculturales con españoles nativos.

Tabla 05. Resultados de la pregunta N°3

Respuestas	Nivel	Profesores
Sí	B1.2	
	B1.1	60%
	A2.1	
No	A.2.1	40%
	A.2.2	

Con una taza de (60%), los profesores han respondido con “Sí”, los quienes han aprovechado de una experiencia de encuentros interculturales, o sea en el seno del departamento español, o en España, impartiendo su lengua y su cultura.

El (40%) ha respondido con “No” por falta de comunicación entre ambas instituciones (nacional e internacional.)

Pregunta N°4: ¿Cree que sería necesario viajar al extranjero para obtener más conocimientos sobre la cultura meta? El motivo es ver si los profesores están interesados en que los estudiantes viajen al extranjero para conocer mejor la cultura española.

Tabla 06. Resultados de la pregunta N°4

Respuestas	Nivel	Profesores
Mucho	A2.1	20%
Poco	B1.2	20%
Ninguna de las Anteriores	B1.1	
	A2.2	
	A2.1	60%

Según lo expuesto en la Tabla 6, se señala un puntaje de (20%) de los profesores han respondido con “Mucho”, por ser España su país de origen, y que los hispanistas tienen que visitarlo, así como que están aprendiendo su lengua y su cultura.

El (20%) de ellos ha respondido con “Poco”, porque es algo de voluntad, y depende de las capacidades económicas de cada uno.

El (60%) de ellos, han respondido con “Ninguna de las anteriores”, es decir “No”, porque, las redes sociales y la comunicación de masas pueden transmitirnos lo que nosotros podemos hacer.

➤ Formación del profesorado

Pregunta N°5: ¿Tuvo la oportunidad de asistir en una institución para hacer una formación intercultural? El motivo es ver si los docentes tuvieran la oportunidad de asistir en una institución intercultural.

Tabla 07. Resultados de la pregunta N°5

Respuestas	Nivel	Profesores
Sí	B1.2	60%
	B1.1	
	A2.1	
No	A2.1	40%
	A2.2	

Como se ve, el (60%) de los participantes aprovecharon de una formación intercultural. Dos de ellos, lo han hecho en el Instituto Cervantes de Orán, mientras que los demás lo hicieron en el extranjero. El (40%) de ellos no la han recibido por falta de interés.

Pregunta N°6: ¿Cree usted que es necesario recibir una formación? Con esta pregunta intentamos saber el interés por la formación intercultural depende de cada uno de los participantes.

Tabla 08. Resultados de la pregunta N°6

Respuestas	Nivel	Profesores
Sí	B1.2	80%
	B1.1	
	A2.2	
	A2.1	
No	A2.1	20%

A continuación, con la Tabla 8, se señala un salto de porcentaje hacia los (80%) de los

participantes que les interesa hacer una formación intercultural, para ser después guías interculturales de los alumnos hispanistas. Sólo el (20%) de ellos muestran la negación sobre la propuesta, por falta de voluntad.

➤ Práctica educativa

Pregunta N°7: ¿Cómo le parece a usted tratar el tema de la interculturalidad en el centro donde trabaje? La hemos elaborado para saber cómo los docentes ven la integración del aspecto intercultural en su práctica docente.

Tabla 09. **Resultados de la pregunta N°7**

Respuestas	Nivel	Profesores
Afortunado	A2.1	20%
Apropiado	B1.2	
	B1.1	40%
Inconveniente	A2.1	40%
	A2.2	

Con respecto a la pregunta N°7, se indica una puntuación de (40%), donde los docentes muestran su acuerdo en torno a la integración del aspecto intercultural en el aula ELE. Ellos ven que está apropiado tratarlo, porque se desarrolla la competencia del alumno hispanista, y al mismo tiempo convertirlo en un hispanista intercultural.

El (40%), muestra su desacuerdo, ya que, es un desafío para los alumnos que aún no tienen nivel avanzado en el español como lengua extranjera. A pesar de que el (20%), declara que es afortunado impartir clases interculturales. Esto puede alentar la identidad del alumno, y sensibilizarlo por los demás.

Pregunta N°8: ¿Ha tenido usted alguna experiencia en tratarlo? La hemos planteado para ver cómo la experiencia educativa trata el aspecto intercultural en clases de ELE.

Tabla 10. Resultados de la pregunta N°8

Respuestas	Nivel	Profesores
Sí	B1.2	40%
	B1.1	
No	A2.2	60%
	A2.1 (2G)	

En cuanto a la pregunta N° 8, se observa que un (60%) de los participantes no han intentado tratarlo ante sus alumnos, por falta de conciencia y de capacidad educativa hacia el tema abordado. En el mismo sentido, hemos de señalar que el (40%), de los docentes han aprovechado de tanta experiencia educativa en la integración del aspecto intercultural en sus curriculares de ELE, es la razón por la cual, sus alumnos han recibido un nivel avanzado en el aprendizaje del ELE.

➤ Propuestas curriculares

Pregunta N°9: ¿Cómo le parece a usted la relación entre el contexto de la interculturalidad con la enseñanza-aprendizaje de ELE? Se ha planteado para saber la interacción del profesorado del idioma español en torno a la relación existente entre el requisito intercultural y la enseñanza del ELE.

Tabla 11. Resultados de la pregunta N°9

Respuestas	Nivel	Profesores
Uno completa el otro	B1.2	80%
	B1.1	
	A2.2	
	A2.1	
Nada que ver con la enseñanza del ELE	A2.1	20%

Según las respuestas, se observa que el (80%) de los profesores ven que el requisito intercultural está integrado en la enseñanza del ELE, los cuales mantienen una estrecha relación entre sí. Para ellos, impartir la cultura del otro a los alumnos necesita integrar el aspecto intercultural como una pasadera para comunicar en ambas culturas. A pesar de que el

(20%) muestran su negación, declarando que: la interculturalidad no tiene nada que ver con la enseñanza del ELE, enseñándola como lengua extranjera nada más, y no se acostumbraban a practicar la interculturalidad en la clase español.

Pregunta N°10: ¿Cuál es el motivo de esta tarea para los aprendices? Con esta pregunta, hemos descubierto los motivos que se enumeran para transmitir el factor intercultural en el aula ELE.

Tabla 12. Resultados de la pregunta N°10

Respuesta	Nivel	Profesores
Para abrirse a la cultura meta	/	/
Para ser consciente de la diversidad cultural	A2.1	20%
Para enriquecer la identidad propia, y sensibilizar al alumno de hacer comparaciones entre ambas culturas.	/	/
Todas de las tres respuestas anteriores	B1.2 B1.1 A2.2 A2.1	80%

Con los resultados obtenidos en la pregunta N°10, en torno a los motivos elaborados para la transmisión del factor intercultural en el aula ELE, se indica un salto porcentaje hacia los (80%), que han escogido la cuarta sugerencia como está demostrado en la Tabla 12, por ser una respuesta que cumple todas las sugerencias anteriores. La razón de que éstas se incluyen como criterios básicos de la interculturalidad.

Sólo el (20%) ha escogido la segunda respuesta, el motivo de conocer la diversidad existente entre la cultura originaria y la suprimir la meta, sobre todo en las alteridades lingüísticas.

Pregunta N°11: ¿Cómo se aplica el tema de la interculturalidad en los currículos de la enseñanza-aprendizaje de ELE? Con esta pregunta descubrimos qué tipo de actividades utilizadas por el docente en la integración de la interculturalidad en los currículos enseñanza-aprendizaje del ELE.

Tabla 13. Resultados de la pregunta N°11

Respuestas	Nivel	Profesores
Actividades culturales	B1.2	40%
	B1.1	
Actividades lingüísticas y ejercicios de gramática	A2.1	20%
Actividades orales	A2.2	40%
	A2.1	

En cuanto a los tipos de las actividades elaboradas en los programas de los cuatro niveles mencionados de ELE, se observa una puntuación de (40%) de los docentes que practican el tema de la interculturalidad en las actividades culturales, porque a través de ellas, los alumnos desarrollan su competencia tanto cultural como lingüística.

El (40%) de otros participantes han respondido que las actividades orales están apropiadas para trabajar la interculturalidad, por ser una técnica auditiva que desarrolla el audio y el habla a la vez.

Sólo el (20%) prefieren las actividades lingüísticas y ejercicios de gramática, porque son actividades didácticas apropiadamente adecuadas para trabajar la interculturalidad.

Fase formativa

➤ Experiencia educativa

Pregunta N°12: ¿Ha tenido alguna experiencia en la integración del material audiovisual en el aula ELE? El motivo de esta pregunta, es saber si los profesores tienen la experiencia de integrar el material audiovisual depende del nivel, donde imparten clases de ELE.

Tabla 14. Resultados de la pregunta N°12

Respuestas	Nivel	Profesores
Sí	B1.2	40%
	B1.1	
No	A2.2	60%
	A.2.1 (2G)	

Una taza de (60%) indica que los profesores nunca han utilizado el material audiovisual en su práctica docente, la razón de que, no coincide con el nivel de sus alumnos, a pesar de que el (40%) muestra conforme en la integración del MAV ante los alumnos, porque es el momento en se desarrollan y se comunican por la imagen y el audio en la lengua extranjera.

Pregunta N°13: Según sus conocimientos previos ¿Cómo prefiere usted presentar el tema de la interculturalidad ante su alumno? La planteamos para conocernos los recursos didácticos utilizados en la presentación del factor intercultural en el aula ELE.

Tabla 15. Resultados de la pregunta N°13

Respuestas	Niveles	Profesores
Libros y carteles	/	
Material audiovisual	B1.2	40%
	B1.1	
Nada de las dos anteriores	A2.2	60%
	A2.1 (2G)	

Con respecto a los materiales didácticos utilizados en la práctica intercultural, se señala el (40%) de los participantes que prefieren utilizar el MAV como herramienta en la transmisión del tema abordado, por ser una técnica apropiadamente adecuada en el desarrollo de la competencia intercultural del alumno. Mientras que el (60%) declara su negación, porque nunca ha utilizado el material audiovisual, ni libros, ni carteles, ni siquiera habiendo tratado el tema de la interculturalidad en su práctica docente.

Pregunta N°14: ¿Cuántas veces por mes integra usted el material audiovisual?

Con esta pregunta sabemos cuántas veces por mes parece adecuado la integración del material audiovisual ante cada nivel de los niveles mencionados.

Tabla 16. Resultados de la pregunta N°14

Respuestas	Nivel	Profesores
Una vez	B1.1	20%
Dos veces	B1.2	20%
Ni una sola vez	A2.2 A2.1	60%

A continuación, con el material audiovisual, se indica una puntuación de (20%) de los participantes que utilizan el MAV una vez por mes, según el currículo educativo, y el nivel de los alumnos. Igualmente, para el nivel B1.2, se señala una misma puntuación de los participantes que prefieren utilizarlo dos veces por mes para cambiar el aire y motivar a los alumnos Además del interés del alumno mismo por el MAV.

EL (60%) de los docentes, no lo han integrado ni una vez. Parra ellos se interesan por los carteles y los textos en su práctica docente.

Fase didáctica

➤ Elección de la película

Pregunta N°15: ¿Qué género de películas parece relevante al tema de la interculturalidad?La hemos elaborado para saber qué género de películas parece relevante a la interculturalidadsegún los conocimientos previos del profesorado.

Tabla 17. Resultados de la pregunta N°15

Respuestas	Nivel	Profesores
Drama	A2.1 B1.1	40%
Drama y comedia	B1.2	

	A2.2	60%
	A2.1	
Ficción	/	/
Terror	/	/

Respecto a la pregunta N°15, se observa una puntuación de (40%) de los participantes que declaran que el drama es el único que puede utilizarse como género en la transmisión del contexto intercultural, por ser un género que se especifica en narrar historias reales.

El (60%) prefieren la comedia y el drama. La comedia por ser un género que transmite mensajes reales de situaciones socioculturales, pero en forma humorística, y esto motiva más a los alumnos, y crea un ambiente poco diferente de lo habitual.

Pregunta N°16: ¿Prefiere usted presentar la película antes el visionado o dejarla a los alumnos descubrirla? Con esta pregunta descubrimos la manera más apropiada para la integración de una película en aula ELE.

Tabla 18. Resultados de la pregunta N°16

Respuestas	Nivel	Profesores
Presentar la película antes del visionado	B1.1	80%
	A2.2	
	A2.1 (2G)	
Dejar a los alumnos descubrirla	B1.2	20%

Como se observa en la Tabla 18, un salto porcentaje se representa en los niveles demostrados en la tabla de arriba. Estos profesores prefieren presentar la película a los alumnos antes del visionado, para que tengan la idea o el tema general de la película. Esto puede ser como una guía de su aprendizaje. A pesar de que el (20%) prefieren dejarla como código para estimular los estudiantes descubrirlo.

Pregunta N°17: ¿Hasta qué punto la duración de la película afecta a la concentración del alumno? El objetivo de esta interrogación, es consultar la puntuación sobre la influencia negativa de la duración en la concentración del discípulo.

Tabla 19. Resultados de la pregunta N°17

Respuestas	Nivel	Profesores
10%	/	/
50%	B1.2 B1.1	40%
80%	A2.2 A2.1 (2G)	60%
100%	/	/

En cuanto a la proyección de la película, se indica un porcentaje de (60%) de los participantes que han firmado que la duración puede afectar a los 80% de modo negativo a los alumnos. Por ejemplo, proyectar una película de dos horas puede perder el interés del alumnado por el visionado, y así, el tema tratado volvería aburrido. El (40%) indica la media puntuación, afirmando que la duración puede afectar negativamente, al momento de que los escolares no comprenden demasiado bien el contexto que se presenta en las escenas.

➤ Utilización de la película

Pregunta N°18: ¿Cuál es de las cuatro competencias puede desarrollar el cine en el alumno hispanista? Hemos planteado esta pregunta para saber qué tipo de competencias lingüísticas puede desarrollar el cine en el alumno hispanista.

Tabla 20. Resultados de la pregunta N°18

Respuestas	Nivel	Profesores
Expresión escrita	/	/
Expresión oral	A22. A2.1 (2G)	60%
Producción escrita	/	/
Producción oral	B1.2 B1.1	40%

En cuanto a las cuatro competencias mencionadas en la Tabla 20, se señala un (60%) de los profesores que han respondido que el cine puede desarrollar la comprensión auditiva en el alumno hispanista (expresión oral), donde, él puede escuchar y hablar en una comunicación directa.

El 40% afirman que el cine puede descubrir en el alumno la capacidad de producir algo, así como, por ejemplo, analizar el contexto de alguna película oralmente y dar el punto de vista sinningún tipo de dificultades.

Pregunta N°19: ¿Cuál es de las cuatro competencias interculturales puede desarrollar el cine en el alumnado hispanista? Con esta pregunta, sabemos qué tipo de competencias interculturales puede desarrollar el cine en el alumno hispanista.

Tabla 21. Resultados de la pregunta N°19

Respuestas	Nivel	Profesores
Saber	A2.2	20%
Saber ser	A2.1 (2G)	40%
Saber estar	B1.1	20%
Saber hacer	B1.2	20%

Una taza de (40%) de los participantes señalan que el cine puede desarrollar la competencia de “saber ser”, la cual puede sensibilizar al alumno de nivel A2.1 para los propios rasgos culturales que lo identifican.

El (20%) han afirmado que la representación cinematográfica desempeña un papel imprescindible en el proceso “saber”, el que ayuda a descubrir los conocimientos sobre la cultura B.

En lo que concierne la competencia “saber estar” indica que un (20%) han afirmado que las películas pueden alentar en los alumnos los conocimientos socioculturales, y modo de vivir de la gente extranjera. La imagen y el audio pueden transmitir lo real en unas escenas cinematográficas. Así mismo, el (20%) han declarado que la proyección de una película puede desarrollar el proceso “saber hacer”. Según ellos, el proceso en cuestión está correlacionado con el nivel de los alumnos y su propia experiencia con la gente nativa.

Pregunta N°20: ¿Cómo prefiere usted realizar la actividad relacionada con la película

presentada? El motivo de esta interrogación, es saber cómo los profesores prefieren realizar las actividades sobre la película.

Tabla 22. Resultados de la pregunta N°20

Respuestas	Nivel	Profesores
En clase	A2.2	60%
	A2.1 (2G)	
Fuera de ella (deberes de casa)	B1.2	40%
	B1.1	

Como se observa en la Tabla 22, el (60%) de los docentes prefieren realizar las actividades en clase para guiar a sus alumnos, y verificar las dificultades que les encuentran. A pesar de que el (40%) prefieren dar los deberes a casa, para que sus alumnos desarrollen sus respuestas al visionar otra vez la película presentada en el aula.

➤ Evaluación de la película.

Pregunta N°21: ¿Hasta qué punto el título conviene con el concepto de la película? El objetivo de esta interrogación, es saber a qué punto el título y el concepto de la película coinciden.

Tabla 23. Resultados de la pregunta N°21

Respuestas	Nivel	Profesores
0 %	/	/
10 %	A2.2	20%
50 %	B1.2	80%
	B1.1	
	A2.1 (2G)	
80 %	/	/
100 %	/	/

En relación con el título y el concepto de la película, se indica un salto de porcentaje (80%) de los profesores participantes que han respondido con (50%). Según ellos, el título

representa un criterio valioso en la historia de esta narración cinematográfica, la cual coincide con el concepto de la película. Mientras, el (20%), han afirmado que el título representa sólo el (10%) del concepto de la película, y que existen otros títulos que pueden servir mucho mejor para esta presentación cinematográfica, así como, por ejemplo “*vivir al extranjero*” o “*entre el amor y la guerra*”.

Pregunta N°22: ¿Hasta qué punto la película cumple el tema de la interculturalidad?

A continuación, con la evaluación de la película, hemos planteado esta pregunta para manifestar el porcentaje que representa el concepto de la película en relación con el tema de la interculturalidad.

Tabla 24. Resultados de la pregunta N°22

Respuestas	Nivel	Profesores
10 %	/	/
50 %	A2.1	20%
80 %	_____	
	B1.2	80%
	B1.1	
	A2.2	
	A2.1	
100 %	/	/

Respecto a la pregunta N°22, se indica una puntuación de (80%), donde los docentes de los niveles mencionados en la tabla 24, se muestran conformes y satisfechos con la elección de la película, igual que el tema de la interculturalidad. Han respondido por (80%), donde afirman: “tratar dos culturas al mismo tiempo es suficiente para discutir el tema de la interculturalidad y la diversidad cultural.”

Sólo el (20%), declaran que el concepto representa sólo el (50%). Según ellos, las escenas muestran algo de rechazo por ambas culturas, y esto forma parte de la desigualdad y no de lo intercultural.

Pregunta N°23: ¿Cree usted que las escenas y el lenguaje fílmico se ha coincido con el nivel de los estudiantes? con esta interrogación sabemos si los profesores están satisfechos con la elección de la película (escenas y lenguaje fílmico), y el nivel de los alumnos.

Tabla 25. Resultados de la pregunta N°23

Respuestas	Nivel	Profesores
Sí	B1.2	60%
	B1.1	
	A2.2	
No	A2.1 (2G)	40%

Como se observa en la Tabla 25, el (60%) han afirmado que la proyección de esta película “*Un Burka por Amor 2*” conviene con el nivel de los alumnos, porque se utilizan dos idiomas al mismo tiempo (el árabe y el español), y la subtitulación facilita mucho más la comprensión de las escenas y la comunicación entre los protagonistas. A pesar de que el (40%) observa que esta representación cinematográfica es poco compleja para sus alumnos que aún no tienen conocimientos previos sobre el tema de la interculturalidad.

Pregunta N°24: ¿Qué porcentaje representa la película en el desarrollo de la competencia intercultural? La hemos elaborado para saber el porcentaje que representa la película en el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado hispanista.

Tabla 26. Resultados de la pregunta N°24

Respuestas	Nivel	Profesores
10 %	A2.1 (2G)	40%
50 %	A2.2	20%
80 %	B1.2	40%
	B1.1	
100 %	/	/

Respecto a la pregunta N°24, se señala una puntuación de (40%) de los niveles B1.1 y B1.2 que ha demostrado conformes y satisfechos en la proyección de esta tarea, la cual ha contribuido por el 80%, por la en el desarrollado la competencia intercultural de los alumnos,

y enriquecer sus conocimientos por los temas como de la diversidad y la interculturalidad.

El igual para el nivel A2.2, se indica un (40%) que ha afirmado que la película programada ha contribuido por el 10% en el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos de nivel básico de ambos grupos A2.1, por ser una oportunidad de descubrir a otra gente extranjera y abrirse sobre el tema de la interculturalidad.

El (20%) de los participantes ha declarado que la proyección de esta película se ha contribuido por el 50% en el desarrollo de la competencia intercultural de los hispanistas, los quienes acuden al nivel A2.2.

Las respuestas a la entrevista previa corresponden al interés de los profesores participantes de distintos niveles, la cual se pueden utilizar como recurso eficaz en la evaluación de las hipótesis planteadas anteriormente. Como ya hemos realizado nuestra experimentación en relación con la utilización de la película como recurso didáctico en la práctica docente, se pone en posición conocer el punto de partida de los profesores ante el uso del MAV, y el cine como transmisor del componente intercultural en el aula ELE.

Más que ser un dato, la experimentación resultó ser una herramienta para divertir y desarrollar las habilidades de manera placentera.

En función con las fases y categorías elaboradas en la entrevista, se ha demostrado una opinión similar y diferente en cuanto a las preguntas planteadas en el proceso enseñanza-aprendizaje del ELE. Los porcentajes y las sugerencias valoran con una mayor y una menor puntuación las respuestas obtenidas a raíz de las tres fases de la entrevista.

Respuestas de cuestionario

Los participantes eran 45 discípulo de los cuatro niveles mencionados anteriormente. Cada nivel representa el 100% de maestros, todos indican la puntuación 100% de los asistentes.

Fase previa

➤ Revisión sobre el material audiovisual

Pregunta N°1: ¿Has utilizado alguna vez el retroproyector como materia audiovisual en una presentación de una tarea didáctica? Se ha elaborado para saber si el alumnado hispanista aprovechara de una presentación de una tarea didáctica, utilizando el retroproyector.

Tabla 27. Resultados de la pregunta N°1

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Sí	0%	0%	44%	60%	16%
No	100%	100%	56%	40%	84%

Respecto a la pregunta N°1 del cuestionario elaborado, se indica que una taza de (100%) de los participantes que no tienen experiencia de utilizar el retroproyector en sus tareas didácticas. La categoría en cuestión pertenece a los niveles A2.1 y A2.2. Según ellos, la utilización del MAV no está programado en sus clases.

Asimismo, el (56%) de nivel B1.1, y el (40%) de nivel B1.2 se han demostrado su negación en utilizarlo por falta de interés.

A pesar de que el (60%) de B1.2, y el (44%) de B1.1 han aprovechado de utilizarlo en la presentación de una actividad didáctica.

Como se nota, una puntuación de (84%) de los participantes de todos los niveles ha afirmado que no tienen experiencia de entregar el retroproyector en sus actividades de clase. Sólo el (16%) de ellos ha afirmado que sí, los pertenecientes a los niveles avanzados.

Pregunta N°2: ¿Qué prefieres como instrumento didáctico en el proceso de aprendizaje del ELE?

Con esta pregunta sabemos qué tipo de instrumentos didácticos prefiere el alumnado hispanista en su proceso de aprendizaje.

Tabla 28. Resultados de la pregunta N°2

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Textos	25%	36%	44%	0%	29%

Carteles	75%	64%	0%	0%	49%
y ficheros					
Material audiovisual	0%	0%	56%	100%	22%

A continuación, con los recursos didácticos, se indica que una tasa de (100%) de los participantes de nivel B1.2 prefiere utilizar el MAV en su proceso de aprendizaje. Así mismo, una puntuación de (56%) de nivel B1.1 afirma su acuerdo en utilizarlo. Ambos niveles declaran que la imagen y el audio ayudan a desarrollar su capacidad cognitiva.

En cuanto a los carteles y ficheros, se señala un salto porcentaje de (75%) de los participantes que prefiere éstos como una base en su proceso de aprendizaje. Así mismo, el (64%) declara su acuerdo en utilizarlo. Ambos grupos ven que las imágenes facilitan la comunicación en la lengua extranjera.

En cambio, se indica que una (44%) de los participantes de nivel B1.1 ve que los textos son recursos muy apropiados para desarrollar las cuatro competencias del alumnado de la lengua extranjera. También, el (36%) de nivel A2.2, y el (25%) de nivel A2.1 ven que los textos son la manera más útil en este proceso.

Efectivamente, como se observa en la Tabla2, se indica una menor puntuación de (22%) de total de los participantes que prefiere el MAV como recurso didáctico en su proceso de aprendizaje, son los quienes acuden los niveles B1.1 y B1.2. En cambio, se señala que el (29%) se encuentra conforme en la utilización de los textos. Mientras, el (49%) de todos los participantes manifiestan su desarrollo de aprendizaje en la utilización de los carteles y los ficheros.

Pregunta N°3: ¿Hasta qué punto la imagen y el audio afectan a tu comprensión? Se ha utilizado esta interrogación para saber cómo afectan la imagen y el audio sobre la comprensión del alumnado.

Tabla 29. Resultados de la pregunta N°3

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Mal	0%	0%	0%	0%	0%
Bien	15%	36%	56%	0%	27%
Muy bien	0%	0%	44%	100%	20%
No hay respuesta	85%	64%	0%	0%	53%

Respecto a la pregunta N°3, se indica una que taza de (100%) de los hispanistas de nivel B1.2 ha declarado que la imagen y el audio afectan muy bien en la comprensión del alumnado. El (44%) de nivel B1.1 ha afirmado que éstos dos facilitan el aprendizaje de la lengua española.

En cambio, se señala una puntuación de (56%) de nivel B1.1, además, el (36%), y (15%) de los niveles A2.2 y A2.1, que demuestran conformes a la hora de la utilización de la imagen y el audio al mismo tiempo. Mientras, el (85%) de nivel A2.1 y (64%) de nivel A2.2 no han afirmado ninguna respuesta.

En definitiva, como se observa en la Tabla 3, la mayoría de los participantes con una puntuación de (53%) no han respondido a la pregunta planteada. El (27%) se encuentra conformes ante una presentación audiovisual. Mientras, que el (20%) demuestra satisfecho, según ellos los avances tecnológicos contribuyen en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Y como se ve, nadie de los participantes ha afirmado que la imagen y el audio afectan mal, todo eso demuestra lo positivo hacia la utilización de estos instrumentos.

➤ Integración de la película

Pregunta N°4: ¿Qué valores y actitudes pueden aparecerse al hablar de la interculturalidad? El motivo de esta interrogación es conocer los conocimientos previos de los participantes sobre los criterios que se discuten al hablar de la interculturalidad.

Tabla 30. Resultados de la pregunta N°4

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Con respuesta	30%	27%	56%	80%	40%
Sin respuesta	70%	73%	44%	20%	60%

Como lo muestran los porcentajes, un salto porcentaje de (80%) de nivel B1.2 tiene conocimientos sobre la cuestión planteada, además, el (56%) de B1.1 demuestra lo mismo. Según ellos, la información intercultural era la razón por la cual los llevó a conocer estos criterios. También, el (30%) de A2.1, y el (27%) de A2.2 han respondido a la pregunta planteada, los quienes tuvieron la oportunidad de manifestarse en una experiencia intercultural.

En cambio, el (73%) de A2.2 no tiene ideas sobre los criterios que incluyen el concepto de la interculturalidad. Igualmente, A2.1, el (70%) ha declarado que no recibieron información sobre el concepto, ni sobre los criterios integrados. Además, la memoria de nivel B1.1 (44%), y (20%) de B1.2 desconocen éstos últimos.

En todos modos, el (60%) la totalidad de los participantes no han respondido a la interrogación, por no tener conocimientos previos sobre el tema planteado. Mientras, el (40%) han respondido depende las ideas que tienen en su banco cerebral.

Pregunta N°5: ¿Qué relación ves entre la interculturalidad y la enseñanza de las lenguas extranjeras? A continuación, con la interculturalidad, se ha planteado esta interrogación para saber si los participantes ven que la enseñanza de las lenguas extranjeras y la interculturalidad están relacionadas entre sí.

Tabla 31. Resultados de la pregunta N°5

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Sí	30%	45%	100%	100%	53%

No	20%	0%	0%	0%	9%
No hay respuesta	50%	55%	0%	0%	38%

Según las respuestas, se indica una mayoría de (100%) de los participantes de nivel B1.1 y B1.2, que ven que la enseñanza de las lenguas extranjeras está relacionada con la interculturalidad, por la cual se constituye un puente de comunicación entre la lengua originaria y la que se aprende. Asimismo, el (45%) de A2.2, y el (30%) de A2.1 lo han confirmado positivamente. Según ellos, aprender una lengua extranjera, es ser consciente de su cultura.

Solo el (20%) de A2.1 no se encuentra que están relacionadas entre sí. En cambio, el (55%) de A2.2, y (el 50%) de A2.1 no han afirmado ninguna respuesta por falta de conocimiento sobre el tema de la interculturalidad. Como se demuestra en la tabla, la mayoría (53%) de todos los participantes han respondido con certeza, en cuanto al (38%) se han quedado neutros. Mientras el (9%) está por el no.

➤ **Presentación de la película**

Pregunta N°6: ¿Has visto una película de cine español sin subtitulación? La hemos elaborado para saber si el alumno aprovechaba de mirar de una película de cine español sin subtitulación.

Tabla 32. Resultados de la pregunta N°6

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Sí	10%	36%	67%	80%	36%
No	90%	64%	33%	20%	64%

Respecto a la pregunta N°6 del cuestionario elaborado, se indican porcentajes de (80%), y (67%) de ambos niveles B1.2, B1.1, que han respondido positivamente. Según ellos “ver una película sin subtitulación estimula al alumnado a pensar en la lengua extranjera (española). Asimismo, el (36%) de nivel A2.2, y el (10%) de nivel A2.1 han demostrado su

respuesta positiva. Ellos ven que la subtitulación a veces puede perder el interés de ellos mismos por las escenas de la película.

Mientras, un alto porcentaje de (90%) de nivel A2.1 ha respondido negativamente, por que no tienen nivel avanzado en la lengua española. Además, el (64%) de A2.2 ha afirmado lo mismo. Así también, se señalan unos menores porcentajes (33%), y (20%) de los niveles B1.1, y B1.2, de modo consecutivo, han contestado negativamente, según ellos, la subtitulación les ayuda mucho más a una mejor comprensión.

En definitiva, se demuestra que el (64%) de total de los participantes han respondido con “No”, y el (36%) lo ha afirmado con “Sí”, la mayoría de ellos son de niveles avanzados.

Pregunta N°7: ¿Qué género de películas prefieres? Para descubrir qué género de películas prefiere el alumnado hispanista.

Tabla 33. Resultados de la pregunta N°7

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Drama	25%	36%	78%	60%	42%
Acción	35%	18%	0%	0%	20%
Ficción	15%	18%	0%	0%	11%
Comedia	25%	27%	22%	40%	27%

Para la película, se indican el (78%) de B1.1, y el (60%) de B1.2 que eligieron el drama como su propio género de películas. Así también, una puntuación de (36%) de A2.2, y (25%) de A2.1 se han dirigido hacia este tipo de películas. Según ellos, este género puede transmitir la vida real, la cual puede sensibilizar al espectáculo reflejado al “alumnado”.

En cuanto a la comedia, se señalan que el (40%) de B1.2, el (22%) de B1.1, además de (27%), y (25%) de los niveles A2.2 y A2.1 que prefieren este tipo de películas. Según ellos: “A veces, la buena cosa de las películas de género comedia transmiten mensajes reales de forma de humor”.

En cambio, el (35%) de A2.1, y (18%) de A2.2 prefieren ver películas de acción, por

tratar temas de aventura y acción, y son más divertidas y amenas para ellos.

Por último, el (18%) de A2.2, y (15%) de A2.1 reflejan a los que prefieren la ficción. Según ellos “la imaginación puede llevarlos a la creación”. Como se demuestra en la tabla arriba, el (42%) de totalidad se interesa por las películas de drama que se difunden mucho más en la televisión. Mientras que (27%) ha dirigido su mirada hacia la comedia por ser películas de cortometraje, y no se ponen enfadados al visionarlas. En el mismo sentido, hemos de subrayar que el (27%), el (11%) eligen la ficción como arte de creación imaginaria.

Pregunta N°8: ¿Cómo te parece la integración de una película al aula ELE? La hemos elaborado para poner de relieve el punto de vista del participante con respecto a la introducción de las películas en el aula ELE.

Tabla 34. Resultados de la pregunta N°8

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Motivado	75%	82% 9	100%	100%	84%
Aburrido	25%	18%	0%	0%	16%

A propósito del punto de vista del alumnado hispanista sobre la integración de las películas en el aula ELE, se ha notado que todos los discípulos (100%) de ambos niveles B1.1, y B1.2, expresan su satisfacción y ven que es una buena estrategia para motivar la clase, al mismo tiempo, permite al alumno divertirse y así aprender esta lengua extranjera. Asimismo, un porcentaje de (85%) de A2.2, lo ve muy interesante el acto de introducir borrar la cinematografía en la didáctica del español para desarrollar mucho más su competencia lingüística, abriéndose a la cultura de los demás. El (75%) A2.1 ve que las películas son muy apropiadas para olvidar un poco el miedo de la lengua española. En paralelo, el (25%) de A2.1, y el (18%) de A2.2 consideran la incursión de la película en el aula ELE, algo aburrido que obstaculiza su aprendizaje, porque no tienen nivel avanzado para verla en español.

En definitiva, las películas se consideran como un medio motivador para la mayoría de los participantes de los distintos niveles ya mencionados anteriormente. Solamente el (16%) se

hizodesinteresado por el tema.

Pregunta N°9: ¿Crees tú que es ventajoso tratar la interculturalidad través de una película de cine español? A continuación, con la presentación de la película, parece necesario elaborar la interrogación para saber si el alumnado hispanista ve que es ventajoso tratar la interculturalidad a través de una película de cine español.

Tabla 35. Resultados de la pregunta N°9

Niveles	A2.1	A2.2B1.1	B1.2	Total
Sí	60%	64% 100%	100%	73%
No	40%	36% 0%	0%	27%

Con relación a las respuestas vinculadas a la pregunta N°9, del participante entorno a la integración de la interculturalidad a través del cine español, se destaca un porcentaje completo de (100%) respecto a los niveles B1.1, y B1.2. Según ellos: «El cine español sigue siendo desconocido para la mayoría de los hispanistas, y ver películas de este género, con estos temas aumenta la voluntad de descubrir más sobre esta cultura gena.»

Igualmente, el (64%) de A2.2, y el (60%) de A2.1 de los alumnos tienen la misma opinión, consideran la proyección de las películas en el aula ELE como una herramienta eficaz para el aprendizaje del español, fortalecen la promoción de la interculturalidad.

En un sentido contrario, el (40%), y el (36%) del total de los discípulos de ambos niveles A2.1, A2.2 expresan su negación, por ser un tema novedoso e inédito, y que ellos necesitan discutirlo antes de integrar una película de cine español.

Como deducción, se destaca que (73%) de la totalidad de los escolares favorecen la idea de proyectar películas en el aula ELE, mientras que el resto la rechaza.

Fase intermedia

- Discusión sobre el concepto de la película

Pregunta N°10: ¿Cómo te sentiste al visionar una parte de la película? El motivo de esta interrogación es descubrir el punto de vista del participante al visionar una parte de la película

proyectada

Tabla 36. Resultados de la pregunta N°10

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Motivado	85%	82%	100%	100%	89%
Aburrido	15%	18%	0%	0%	11%

Con respecto a la pregunta N°10, el (100%) de los niveles avanzados B1.1, y B1.2 están satisfechos por visionar una parte de la película, que les motivaría a imaginar el desenlace de esta historia. Asimismo, el (85%) de A2.1, y el (82%) de A2.2 sienten motivados al visionarla, porque les habrá marcado por un tema borrar interesante. En el mismo sentido, hemos de subrayar que el (18%) de los dos niveles sobredichos sienten aburridos, siendo un género de películas no preferido para ellos.

La mayoría de los participantes (alrededor de 89%) se muestran motivados, lo que deduce que los alumnos prefieren enardecer mucho más su léxico sobre el tema de la “interculturalidad”. A pesar de que el (11%) sienten aburridos por ser una película indeseable.

Pregunta N°11: ¿Piensas tú que el concepto de la película sirve para interculturalidad?

Es una pregunta destinada al alumno hispanista, con la cual vamos a saber y descubrir si el concepto de la película sirve para el tema de la interculturalidad o no.

Tabla 37. Resultados de la pregunta N°11

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Sí	45%	55%	89%	80%	60%
No	55%	45%	11%	20%	40%

Como lo muestran los porcentajes, se nota que observa el (89%) de los alumnos de B1.1, y el (80%) de los del B1.2 opinan que la historia de la película sirve mucho más para el tema de la interculturalidad, donde los eventos históricos transmiten un código de rechazo y aceptación, los cuales definen el tema en cuestión. Además, el (55%), y el (45%) de los niveles A2.2, y A2.1 han respondido favorablemente. Según ellos, las escenas transmiten dos culturas

distintas y dos idiomas diferentes reflejados al español y al árabe.

A pesar de que el (55%) de los escolares del nivel A2.1, y el (45%) de los del A2.1 lo han afirmado negativamente, por no comprender bien el tema de la interculturalidad. Asimismo, el (20%) de los discípulos del B1.2, y el (11%) del mismo nivel han respondido con “no”. Ellos ven que la película narra una historia de amor, y no tiene nada que ver con la interculturalidad, como lo indica el título de la película *Un burka por amor*.

En definitiva, un total de (60%) de los participantes ven que la película sirve para el tema de la interculturalidad, según sus conocimientos previos, las escenas transmiten unos conceptos que definen la interculturalidad. En el mismo cuadro, hemos se acudir al resto que es el (40%). Esta categoría rechaza la idea, y ve que la película no tiene nada que ver con la interculturalidad.

Pregunta N°12: ¿Cómo te parece encontrar dos idiomas distintos en una película? Con esta interrogación sabemos el punto de partida del participante al visionar una película, donde se utilizan el árabe y el español como idiomas de comunicación en las escenas.

Tabla 38. Resultados de la pregunta N°12

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Afortunado	100%	100%	67%	60%	89%
Desafortunado	0%	0%	33%	40%	11%

A través de los resultados obtenidos en la pregunta N°12, hemos descubierto que la totalidad(100%) de los participantes de los dos niveles A2.1 y A2.2 están por el uso la lengua árabe en la película, porque les ayuda a comprender mejor los eventos de la historia. Una menos importancia, dan los alumnos de los dos niveles restantes: B1.1 y B1.2, en comparación con sus homólogos de los dos niveles ya comentados anteriormente.

El primero representado por un 67%, y el segundo por un 60%. Los componentes de estos dos niveles están también por la utilización del idioma árabe en este tipo de películas, ya

que les ayuda a diferenciar entre los signos al comunicarse en ambas lenguas.

En cambio, se ha de notar que el (40%) de B1.2, y el (33%) de B1.2, les molesta encontrar dos idiomas diferentes en la película, lo que les pierde la concentración de la lengua aprendida (español).

En modo de deducción, un salto porcentaje de (89%) de los cuatro niveles ha demostrado su acuerdo, mientras que el resto reflejado en el (11%) lo rechaza. Lo que nos hace a comprender que la lengua árabe aún está en mayor demanda al visionar una película española.

Pregunta N°13: ¿Cómo te parece el título de la película? La hemos elaborado para evaluar el título de la película.

Tabla 39. Resultados de la pregunta N°13

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Coincide con el contexto de la película	60%	45%	67%	60%	58%
No coincide con el contexto de la película	40%	55%	33%	40%	42%

En cuanto a la pregunta N°13, hemos de afirmar que el (67%) de los discípulos de B1.1 ven que el título coincide con el texto de la película, porque, narra una historia de amor. En el mismo contexto, el (60%) es el porcentaje común entre los dos niveles: B1.2 y A2.2. Además, se señala una misma puntuación de (60%) de los niveles B1.2, y A2.1. los discípulos representando el (60%), analizan la película en cuestión (*Un burka por amor*) como un sacrificio por un amor puro, donde la protagonista se desprendió de su cultura, sus tradiciones y costumbres, y se convirtió en otra persona tal como quiso la familia de su esposo. La misma idea, ya la tienen los escolares del nivel A2.2.

En cambio, el (55%) de los alumnos representantes del A2.2, opinan que el título no tiene nada que ver con la trama de la película., porque, la historia trata mucho más el viaje de la protagonista hacia terrenos desconocidos, y desde ahí, ven que “*El viaje de María*” es el título

adecuado para la película. . Otra categoría que es la que representa los dos niveles; A1.1 y B1.2 de modo consecutivo cuyo porcentaje se traduce en el (40%), declara que la película transmite tantos eventos de guerra en aquellas tierras afganas, y desde ahí el contenido y el título son distintos totalmente uno del otro. Igualmente, el (33%) de B1.1 ha afirmado que la película transmite muchos eventos en diferentes circunstancias, por la cual, será mejor que el título contenga todos estos últimos. Un total de (58%) de todos los participantes se encuentra satisfecho por el título. Mientras el (42%) lo ha rechazado como propio título.

Fase precedente

➤ Evaluación de las escenas

Pregunta N°14: ¿Cuáles son las escenas que te afectan sensorialmente? Con esta interrogación descubrimos las escenas que afectan sensorialmente al alumnado hispanista.

Tabla 40. Resultados de la pregunta N°14

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Tirar la mujer española al suelo y castigarla	60%	45%	33%	60%	51%
Rasga la foto de los padres de María	10%	0%	22%	0%	9 %
Ataque de los talibanes al pueblo y el grito de sus habitantes	15%	27%	45%	40%	27%
prohibir la mujer española ir a hospital	15%	27%	0%	0%	13%

A través de la tabla 14, notamos que (60%) es el porcentaje común entre los dos niveles: A2.1 y B1.2. los representantes de los dos niveles antemencionados se han puesto de acuerdo de que tirara la mujer española al suelo es un acto de violencia, que le podría causar daños. Es un acto inadmisibles sea cual sea la excusa. La misma idea ya la tienen los discípulos actores de los: A2.2y B1.1. A través de la misma tabla, hemos destacado que un (45%) del A2.2, y un (33%) del B1.1 confirman que la gente del pueblo no tiene de ningún modo el derecho de castigar a la mujer española, ni meterse en sus asuntos privados.

Las escenas correspondientes al ataque de los Talibanes contra el pueblo han dejado

una huella temerosa y espantosa para sus habitantes tanto para el espectáculo reflejado a los alumnos., como lo refleja el (45%) de B1.1, y (40%) de B1.1 de modo sucesivo.

En lo que concierne la salida de la mujer española hacia el hospital sola, notamos que el (27%) de A2.2, y el (15%) de A2.2 han mostrado afinidad con ella, declarando que es un ser humano, y tiene completamente el derecho de ir al hospital tal como lo hacen los hombres. Para ellos, es un derecho, y que solo el pueblo afgano se la prohíbe haciéndola sufrir su vida.

Refiriéndonos a la foto de María, protagonista de *Burka de Amor*, con sus padres, el (22%) del B1.1, y el (10%) del A2.1 han declarado ternura afectuosa hacia la protagonista siendo esta foto, el único recuerdo que la une con sus padres.

Como conclusión y deducción, hemos notado que la totalidad de los alumnos se han mostrados tiernos con las diferentes escenas de la película, expresándose abiertamente que el islam prohíbe el maltrato de todo ser vivo: humano o animal. No solamente lo prohíbe, sino que castiga los que lo ejercen.

Pregunta N°15: ¿Cómo te parece lo que hizo Rachid reflejado en la imagen de los padres de María? A través de la pregunta, intentamos poner el acento sobre la reacción del alumno en torno al maltrato del musulmán “hermano de Rachid” sobre María, rasgando la foto de sus padres.

Tabla 41. Resultados de la pregunta N°15

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Acuerdo	0%	0%	0%	0%	0%
Desacuerdo	100%	100%	100%	100%	100%

A través de la tabla 15, se destaca que los alumnos de los cuatro niveles están contra del acto irresponsable de Rachid, tras haber roto la foto de su nuera María con sus padres, siendo – según ellos- un recuerdo especial de la protagonista, y que la religión islámica no lo admite.

Pregunta N°16: ¿Cómo te parece el trato de María a propósito de lo que había hecho su cuñada

hacia su nieta (leer el Corán)? La hemos planteado para ver la reacción del alumno hispanista sobre lo que hizo María ante su suegra “*prohibirla leer el Corán ante su nieta.*”

Tabla 42. **Resultados de la pregunta N°16**

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Acuerdo	25%	64%	67%	80%	49%
Desacuerdo	75%	36%	33%	20%	51%

En lo que concierne la pregunta 16, el (80%) de los discípulos estaban por la reacción de María contra el acto irresponsable de la abuela hacia su nieta. Los discípulos justifican su postura por la pequeñez de la chica.

La misma posición ya llevaban los alumnos de los dos niveles: el B1.1 con (67%) y el A2.2 con (64%). Ellos hubieran recomendado a la abuela que lo viera con los padres de la niña antes de pasar al acto. El mismo sendero lo llevaban los del A2.1

En cambio, el (70%) de los del A2.1 no estaban de acuerdo con el acto, siendo la niña hija de un padre musulmán. Por lo tanto, el (36%) de A2.2, y el (33%) de B1.1 expresaban su desacuerdo. Para ellos, María es musulmana tras haberse convertido en el Islam.

En el mismo contexto, hemos de subrayar que el (20%) de B1.2 declaraban que la protagonista de *Burka por Amor* vive con su nueva familia musulmana, y debería respetar las tradiciones y costumbres de sus miembros.

En total, el (51%) de los alumnos de todos los niveles ha rechazado la reacción de la mujer, por falta de respeto, mientras el (49%) dio derecho a la mujer española por ser la madre de la niña.

Pregunta N°17: ¿Estás a favor o en contra por obligar a María a llevar el Burka? Con esta interrogación, sabemos si el hispanista está a por o contra: llevar *el Burka*.

Tabla 43. **Resultados de la pregunta N°17**

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
A favor	65%	55%	45%	40%	56%
En contra	35%	45%	56%	60%	44%

Analizando o leyendo la tabla 17, se ha de notar que el (65%) de los hispanistas del A2.1 están por la idea de llevar el *Burka* siendo esposa de un afgano, y forma parte de su cultura. En el mismo contexto, hemos de subrayar que los del A2.2 con un porcentaje de (55%) añaden su voz a sus compinches del A2.1, justificando su opinión por haber aceptado casarse con un afgano, y debería respetar sus tradiciones y costumbres y su doctrina. Igualmente, los alumnos de los dos niveles: el B1.1 y el B1.2 están por la misma idea, aunque con porcentajes reducidos en comparación con sus compinches de los niveles mismos, y de los del A2.1 y el A2.2. Ellos se han expresado con unos 45% y 40% de modo consecutivo.

En un contexto contrario, la otra categoría de los discípulos de los: B1.2 y B1.1 con (60%) y (56%) de modo sucesivo están contra la idea, y ven que *el burka* no tiene nada que ver con la religión islámica. La minoría de los dos niveles: A2.2 y A1.1 cuyos porcentajes se extienden entre el (45%), y (35%) sucesivamente afirmaban que la mujer tiene el derecho de aceptar o rechazar llevar el Burka, y que ellos deben respetar su decisión.

Como conclusión, el (56%) de la totalidad de los diferentes niveles están por la idea de llevar el *Burka*, mientras que el (44%) lo rehúsa por las razones ya argumentadas anteriormente.

Pregunta N°18: ¿Es verdad lo que transmite la película sobre el maltrato de los musulmanes (afganos) hacia los extranjeros? Hemos establecido esta pregunta con el fin de saber si el alumno hispanista está satisfecho por el mensaje de la película referente al maltrato de los musulmanes afganos contra los extranjeros de diferente religión.

Tabla 44. **Resultados de la pregunta N°18**

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Verdad	60%	64%	78%	80%	67%
Mentira	40%	36%	22%	20%	33%

Respecto a la pregunta N°18. Hemos destacado que el (80%) de los discípulos del B1.2, y el (78%) de los del B1.1 confirman que lo que transmitió la película era verdad, ya que describe la época inestable de los talibanes de aquel entonces. Por lo tanto, el (64%) del A2.2 y el (60%) de A2.1 confirman la misma idea de sus compinches ya citados anteriormente, ya que, para ellos, la religión islámica se caracterizó por crueldad de costumbres y tradiciones de la gente nativa. La misma idea ya la tienen También, una puntuación de A2.2, y demuestran lo mismo,

En cambio, el resto de los dos niveles susodichos traducidos en (40% /A2.1), y (36% /A2.2) desmienten lo que transmitió la película. Según ellos, la historia tiene cosas reales y otras de ficción. El objetivo de la proyección de la película es para llamar la atención de su gran muchedumbre y obtener un mayor éxito.

Los escolares de los dos niveles B1.1 y B1.2 con (22%) y (20%) de modo sucesivo, desmienten ellos también la idea falsa que transmite la película. La gente afgana rechaza a la gente extranjera por miedo de los grupos de Talibanes. Esta idea la confirma Delumeau Jean (2001, p. 16) dice que:

Este miedo se muestra en el temor suscitado por la gente desconocida o mal conocida, que llega de otra parte, no nos parece y que sobre todo no vive del mismo modo, habla otro idioma y tiene códigos distintos, tiene otra religión, ceremonias y rituales cuyas significaciones no las entendemos.

En definitiva, hemos deducido que el (67%) de los participantes se acuerden con el mensaje de la película cuyo contenido es maltratar a la gente extranjera, mientras que el (33%) lo desmiente. Para ellos, los afganos estaban ocupados por sus propios asuntos en

aquellos tiempos, y no por la gente extranjera.

➤ Discusión sobre los conocimientos adquiridos a través la película

Pregunta N°19: ¿Qué porcentaje representa este visionado en el desarrollo de tu competencia intercultural? Para saber cómo sirvió la película en el desarrollo de la competencia intelectual del alumno.

Tabla 45. **Resultados de la pregunta N°19**

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
10%	25%	36%	0%	0%	20%
50%	75%	64%	56%	40%	64%
80%	0%	0%	44%	60%	16%
100%	0%	0%	0%	0%	0%

A propósito de la pregunta N°19 del cuestionario elaborado, el (75%) del nivel A2.1 ha afirmado que la película sirve con 50% en el desarrollo de la competencia intercultural del discípulo, por desconocer el concepto de la interculturalidad definido por la historia. Es el mismo lo que demuestran los porcentajes de los tres niveles. Según ellos, la película alienta sus conocimientos por el 50%, y están satisfechos de este visionado.

En cambio, se muestran solo dos porcentajes (60%), y (44%) respecto a los niveles B1.1, y B1.2, los quienes han respondido que la película sirve por el 80% en el desarrollo de su competencia intercultural, porque alienta su proceso cognitivo hacia el tema de la interculturalidad.

Como se indican dos porcentajes, el (36%) de A2.2, y (25%) de A2.2, han respondido con 10%, porque no han comprendido demasiado bien los códigos de la historia de la película. Por último, el total de los porcentajes nos lleva a comprender que la respuesta del alumnado corresponde a los conocimientos previos y la comprensión del tema abordado en esta trama cinematográfica.

Pregunta N°20: ¿Qué es el etnocentrismo? Con esta interrogación sabemos si los participantes tienen conocimientos sobre el término “etnocentrismo”.

Tabla 46. Resultados de la pregunta N°20

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Sí	20%	18%	44%	40%	27%
No	60%	64%	56%	60%	60%
Sin respuesta	20%	18%	0%	0%	13%

Respondiendo a la pregunta N°20, se muestra una aproximación de los porcentajes entre los cuatro niveles que ha desconocido el termino mencionado arriba. Según ellos, es un término nuevo que nunca lo habían escuchado. Mientras, el (44%) de B1.1, y (40%) de B1.2 conocen esta terminología, porque lo habían enterado en muchas ocasiones, y lo han memorizado en su banco de palabras. Asimismo, el (20%) de A2.1, y el (18%) de A2.2 han respondido que “sí”, porque siempre lo utilizan en la lengua francesa como dialecto argelino, “ethnocentrisme”.

Solo dos porcentajes, el (20%), y el (18%) de los niveles A2.1, y A2.2 no han afirmado ninguna repuesta por falta de concentración en la palabra mencionada.

Todo eso, demuestra una mayor puntuación de todos los participantes que desconocen la palabra. Mientras, que el (27%) utiliza sus conocimientos previos para responder a la preguntaelaborada. Y la memoria de (13%) de un total de los participantes no han respondido. Pregunta N°21: ¿Cómo encuentras los matrimonios mixtos? La hemos elaborado para saber el punto de vista de los hispanistas sobre los matrimonios mixtos (de distinta religión y cultura).

Tabla 47. Resultados de la pregunta N°21

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
A favor	70%	45%	67%	60%	62%
En contra	30%	55%	33%	40%	38%

Como se indican, los porcentajes, el (70%) de A2.1, y el (67%) de B1.1 están a favor con losmatrimonios mixtos por su voluntad. Así como, el (60%) de B1.2 ha respondido que “sí”, afirmando que: “cuando el amor está presente, las barreras de diversidad se

desaparecen”. El (45%) de A2.2 está a favor porque, el matrimonio mixto se encuentra en sus familias.

A pesar de que, el (55%) de A2.2 está en contra con este asunto, porque la diferencia de la religión puede impresionar la relación entre la pareja. Asimismo, el (40%) de B1.2, y el (33%) de B1.1, se encuentran desacuerdos. Según ellos, los matrimonios mixtos pueden causar futuros problemas que afectarán a los niños, el mismo lo que ha declarado los participantes de nivel A2.1.

Como se observa, la mayoría de los alumnos (62%) se encuentra conforme con el asunto de los matrimonios mixtos. Mientras que el (38%) ha rechazado la idea.

Pregunta N°22: ¿Puedes casarte con una persona extranjera de otra religión? El motivo de esta interrogación es saber si el alumnado hispanista ve que es necesario respetar el otro tan como es.

Tabla 48. Resultados de la pregunta N°22

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Sí	80%	64%	56%	100%	73%
No	20%	36%	44%	0%	27%

Una tasa de (100%) de B1.2 ve que es necesario respetar el otro tan como es. Porque cada uno tiene sus rasgos de cultura y religión que le identifican. Igualmente, el (80%) de A2.1 promueve esta idea por ser un derecho, y al mismo tiempo, un deber de cada individuo. Como se observa, el (64%), y el (56%) de los niveles B1.1, y A2.2 han respondido que “sí”, porque ven que el respeto forma parte de la educación de persona.

En cambio, los porcentajes (44%) de B1.1, (36%) de A2.2, y (20%) de A2.1 corresponden a los que han afirmado que “no”. Según ellos, el respeto debe ser mutuo, y si el otro no le respeta, la cultura y la religión de los demás, entonces no espera que los demás le respetan.

Efectivamente, casi la mayoría (73%) ve que es una buena actitud respetar el otro, porque fortalece la convivencia entre los individuos. A pesar de que, el (27%) lo relaciona con los criterios de aceptación y rechazo del otro.

Pregunta N°23: ¿Es necesario respetar el otro tan cómo es? La hemos planteado para saber si el participante tiene el entusiasmo de ver otras películas sobre el tema de “la interculturalidad”

Tabla 49. Resultados de la pregunta N°23

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Sí	80%	100%	78%	80%	84%
No	20%	0%	22%	20%	16%

El primer porcentaje (100%) de A2.2 corresponde a los que quieren ver más películas sobre el tema de la interculturalidad, para descubrir los componentes que lo incluyen. Además, se indica un mismo porcentaje de (80%) en los niveles A2.1, y B1.2 que están dispuestos al visionarlas, los quienes quieren desarrollar su competencia intercultural, y enriquecen sus conocimientos previos, es el mismo lo que han afirmado los alumnos de nivel B1.1. En cambio, el (22%) muestra su negación, porque, no tienen nivel avanzado al ver películas así. Así como, se señala una misma puntuación de (20%) en los niveles A2.1, y B1.2 que ha respondido que con “no”, la razón de que, no es el género que ellos prefieren.

El total de (84%) muestra su acuerdo al descubrir más sobre este tema a través de películas españolas. Mientras la menoría de (16%) rechaza la idea.

Pregunta N°24: ¿Quieres ver otras películas sobre el tema abordado(interculturalidad)? Para saber si es importante adjuntar este género de películas al aula ELE.

Tabla 50. Resultados de la pregunta N°24

Niveles	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	Total
Sí	50%	64%	78%	60%	53%
No	50%	36%	22%	40%	47%

Con relación a las respuestas vinculadas a la pregunta N°24, se indica un salto porcentaje de (78%) de nivel B1.1 está a favor de adjuntar las este género de películas al aula ELE para desarrollar el aprendizaje intercultural de ellos mismos, el que los lleva a la conciencia sobre el tema de la interculturalidad. Asimismo, el (64%) de A2.2, y el (60%) de B1.2 se encuentran satisfechos con este género de películas. Según ellos, el drama sigue siendo el género en mayor demanda para el espectáculo, porque transmite la vida real en escenas cinematográficas, la cual puede sensibilizar el alumnado hispanista, lo que ha afirmado los participantes de nivel A2.1.

En cuanto a los porcentajes (50%) de A2.1, y (40%) de B1.2 han respondido que “no”. Ellos ven que será mejor adjuntar películas de varios géneros. Además, el (36%), y el (22%) de los niveles A2.2, y B1.1 afirmado que “no” por no ser un género de su gusto.

En definitiva, las respuestas nos llevan a comprender que las películas siguen siendo en demanda en el aula ELE.

Respecto a las actividades realizadas en el cuestionario elaborado, hemos llegado a concluir que las respuestas representativas indican una similitud y diferencia en el punto de partida del alumnado que acuden los cuatro niveles del idioma español en el centro intensivo de lenguas extranjeras.

CONCLUSIONES

Como modo de conclusión, y partiendo de lo analizado anteriormente a lo largo de nuestra tesis doctoral, nos parece relevante contestar a las preguntas planteadas en la introducción.

En primer lugar, hemos centrado nuestra mirada en la cuestión de la interculturalidad, donde hemos abordado los componentes interculturales en el aula ELE en el Centro de Enseñanza Intensiva de Lenguas “CEIL”.

En segundo lugar, el objetivo es la promoción del español como lengua extranjera en las instituciones argelinas.

En tercer lugar, hemos tratado de mostrar el grado de cine español como transmisor del componente intercultural en el aula ELE en los “CEIL”.

Para ser más exactos y científicos en nuestra tarea de investigación, y paso por paso, contestamos a nuestras preguntas que vamos a plantear de nuevo:

1. ¿Cómo se transmite el contexto cultural?

Hemos querido saber si el contexto cultural tiene lugar en el aula ELE o no, y cómo lo transmite ante los alumnos hispanistas, averiguando si es suficiente enseñar la lengua sin cultura, o aprender ambas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

A nuestro punto de vista, vemos que es imprescindible impartir la cultura de la lengua que se aprende, por ser una cultura extranjera para el alumnado argelino, donde se puede promover información suficiente al exponer los rasgos lingüísticos y culturales de la lengua española.

El motivo por el que se transmite la cultura, sirve de gran medida a interpretar correctamente la cultura “B”, evitando el choque y el rechazo cultural.

En segundo lugar, nos parece un poco escaso transmitir la cultura española en el aula ELE en los “CEIL”, donde el español sigue siendo un idioma para descubrir sus rasgos lingüísticos, el hecho de que, cuando los profesores imparten clases de ELE, tenían en cuenta el

nivel y el motivo de los hispanistas. Mientras, se puede encontrar clases donde se transmite el contexto cultural español como se transmiten los conocimientos lingüísticos, de modo que, la estrategia acumula la perspectiva: lengua y cultura en el aula ELE.

Además, a nuestro parecer, el hecho de impartir la cultura española, debemos tener en cuenta cómo se transmite, y qué recursos didácticos utilizamos, donde la utilización correcta de los textos, ficheros, imágenes y carteles, incluso el material audiovisual coincide con la realidad de nivel de los alumnos.

De ahí, se puede concluir que el reconocimiento del español como lengua y cultura extranjera debe encontrarse en los conocimientos del alumnado hispanista argelino, donde el profesor habría de tener en cuenta tanto el sistema lingüístico como el cultural, hasta que cómo, y cuándo los transmite.

Después de haber argumentado nuestra primera pregunta, asistiríamos a la segunda reflejada en: ¿Qué importancia tiene el factor intercultural en la enseñanza-aprendizaje del español en los “CEIL”?

Con esta pregunta pretendemos destacar la importancia del factor intercultural en el aula ELE, teniendo en cuenta en aquellas entradas los componentes que lo incluyen.

Al reflexionar sobre el componente intercultural, pretende reflejarse sobre ambas culturas (argelina y española), donde la identidad propia de “saber ser” contribuye al llegar de “saber estar y hacer”.

A partir del análisis exhaustivo de las tablas encontradas en el sexto capítulo, hemos podido comprobar que el español desde el punto de vista intercultural sigue siendo en menor demanda en el Centro Intensivo de Enseñanza de Lenguas extranjeras, sobre todo, en los niveles iniciativos, como los son los casos de A2.1, y A2.2. La falta de la formación intercultural del profesor argelino, y el desinterés de los alumnos hispanistas era la razón por la cual ellos desconocen los criterios que se discuten al hablar de la interculturalidad.

Como se puede averiguar que el interés por el tema abordado se encuentra en los niveles avanzados, donde tanto el profesor como el discípulo demuestran su preocupación por el asunto.

En cierto sentido, la importancia del factor intercultural en el aula ELE ayuda en gran medida a formar hablantes hispanistas como agentes interculturales; conscientes y tolerantes de la diferencia existente entre la cultura originaria y la cultura meta.

Por ello, es preciso empezar por concienciar al profesor argelino a formarse a sí mismo interculturalmente, traduciéndolo en su entorno de docencia. No obstante, nos parece un desequilibrio enseñar la lengua española, y no motivar al alumno a descubrir el código o el puente de comunicación entre ambas culturas.

Como resulta preciso, fomentar en los alumnos la sensibilidad hacia su propia identidad, para convertirse más tarde en un escolar capaz de diferenciar entre lo bueno y lo malo.

Tras terminar con las dos primeras preguntas, acudimos a la tercera esclarecida en ¿Hasta qué punto el material cinematográfico contribuye en la transmisión del componente intercultural?

Con esta interrogación, pretendemos analizar el papel de las películas en el desarrollo de la competencia intercultural en el aula ELE.

Nuestra experimentación nos ofrece la oportunidad de reflexionar de manera explícita, e implícita sobre los materiales didácticos utilizados en el aula ELE. En cierto sentido, nos hemos dado cuenta al material cinematográfico como un recurso primordial a nivel de la competencia intercultural deseada.

Al contestar a la pregunta sobredicha, nos lleva a reflexionar de manera analítica y crítica sobre la utilización de este último como recurso fiable en la didáctica del español. Ello es debido al hecho que están eligiendo los profesores, depende de los currículos que ellos

siguen.

Aun así, nos sigue preocupando hacia la mayoría de los profesores que tienen duda al utilizar el MAV en su práctica docente. Él resulta ignorarle en los niveles iniciativos, donde los alumnos no han llegado al nivel accesible en el español al comprender la imagen y el audio en la transmisión del componente intercultural. La falta de la proyección de las películas en estos niveles no llevaría a conseguir la meta de desarrollar y perfeccionar la capacidad del alumno hispanista en el intercambio cultural.

Debido a nuestra experimentación, nos parece beneficioso incorporar el cine como pretexto al aprender una lengua y cultura extranjeras. La utilización de la imagen y el audio muestra cómo el cine incorpora el componente cultural e intercultural, cuyo objetivo es motivar al alumno por las creencias y los valores diferentes de los suyos.

Ahora pasamos a la cuarta interrogación donde asistimos a ¿En qué medida el argelino tiene la sensación de ser alumno hispanista, y al mismo tiempo intermediario entre culturas? Con esta pregunta, intentamos captar las reacciones de los inventarios de “CEIL” ante una cultura distinta de su cultura propia.

Tras el análisis de las tres fases del cuestionario elaborado en cuanto a la integración del cine español, los alumnos demuestran una aproximación hacia la cultura “B”. Un criterio de tolerancia hacia los parámetros que identifican la cultura española.

Se ve que los alumnos han desconocido la sociedad española y los rasgos en los que se mueve, al llegar a un nivel de descubrir los aspectos de la cultura meta, y los componentes que identifican el contexto intercultural.

De hecho, se ha analizado que la proyección de la película titulada *Burka por Amor 02* descubre en el alumno la capacidad de comprender el tema de la interculturalidad por sí mismo, demostrando a qué punto significa ser tolerante y comprensivo hacia la cultura “B”.

Tras descubrir el profundo de nuestro estudio sobre la temática planteada del cine

como transmisor del componente intercultural en el aula ELE en los “CEIL”, concluimos que la imagen y el audio alientan luz sobre temas comunitarios, a través del cual, el alumno podrá adquirir habilidades lingüísticas, educativas, y, sobre todo culturales. Es decir, pretende coordinar las ideas separadas en su mente, por la cual se percibirán y se estudiarán los lazos sociales mutuos, al llegar a comprender los rasgos esenciales de la lengua y la cultura que se aprenden. Nuestra película *Burka por Amor 02* es un claro ejemplo de la temática abordada, donde hemos averiguado en las tablas dedicadas a la segunda y tercera fases del cuestionario elaborado la reacción del alumno argelino cómo se interactúa con las características de la película, y el lenguaje fílmico, al llegar a recurrir una comparación entre la sociedad vista en la imagen cinematográfica y la sociedad en su versión real y verídica.

Los films alientan los conocimientos del alumno y desarrollan su capacidad en la lengua que se aprende. Además de ser una película de género drama o comedia, él puede ser de herramienta de motivo educativo, por la cual se alcanzarán los siguientes objetivos:

- Promover al alumno a concentrarse en el entorno donde vive, y compararlo con el ambiente de la película, la lengua, la cultura, los personajes y las circunstancias por el que se proyecta.
- Los films se consideran como una guía del profesor en su práctica docente, donde le ayudan a desarrollar la conciencia de utilizar el material cinematográfico, y las películas que sirven para los motivos educativos.
- La elección de películas adecuadas es uno de los principales objetivos para desarrollar la percepción del alumno en diferentes temas socioculturales.
- Cultivar en el discípulo la sensibilidad de visionar y reflexionar de forma analítica y crítica las escenas cinematográficas, relacionándolas con la vida real para una mejor y correcta comprensión.

Tras examinar los resultados obtenidos en la clase, notamos que nuestra proyección de

la película susodicha ayuda a desarrollar en el aprendiz la conciencia hacia la materia audiovisual, cinematográfica, donde descubrirá su capacidad de comprensión con la imagen y el audio.

Respecto al nivel de los alumnos, hemos notado una variación en las respuestas, respondiendo a la manera de estar en contacto con la lengua y la cultura españolas. Hemos encontrado unos alumnos que les falta la comunicación con la lengua extranjera, los quienes desconocen la realidad de la cultura en cuestión, creen que el único aprendizaje se refleja en aprender los rasgos lingüísticos, y aun no tienen nivel al visionar una película española sin comprender la realidad de esta sociedad extranjera.

A pesar de que se ha notado unos resultados extraordinarios en los niveles avanzados, cuyos alumnos expresan afortunadamente sus conocimientos previos hacia la lengua y la cultura españolas, los quienes han afirmado que la integración directa del cine español en el aula ELE fomenta las destrezas fonéticas, fonológicas y culturales, disminuyendo el miedo de comunicarse con la gente nativa (gente española).

En cuanto a la evaluación del tema, les parece muy útil la elección de *Burka por Amor 02*, no solo para comprender la cultura española, sino más bien, para saber el tema que aborda la interculturalidad, y los componentes que lo incluyen, hasta que cómo debe interactuar con la gente extranjera tras la percepción de las competencias interculturales que superan el rechazo y el choque culturales.

Para ellos, el hecho de visionar una película, la cual transmite dos culturas distintas, utilizandodos idiomas diferentes, ayuda a una mejor comprensión debido a la variedad de las actividades que hemos elaborado.

Las razones de proyectar la película en el aula ELE en el Centro Intensivo de Lenguas Extranjeras “CEIL”, se ve claramente positiva para el profesor argelino, el que demuestra conforme con la utilización del material cinematográfico y con el tema abordado. Le hemos

despierto el interés por la formación intercultural, y que el nivel del alumnado nunca obstaculice su práctica docente si él tiene la voluntad de adjuntar una película en el aula ELE.

Propuestas para el Futuro

Nuestra experimentación de adjuntar el cine español como transmisor del componente intercultural al aula ELE en el Centro Intensivo de Lenguas Extranjeras “CEIL”, se extrae una observación para que en el futuro se mantenga la pureza de la utilización del material cinematográfico que simplifica la comprensión de la cultura meta y el intercambio con la cultura originaria, evitando el choque y el rechazo hacia el otro.

Considerados los criterios mencionados en la interculturalidad, resulta preciso formar un hablante hispanista e intermediario entre culturas.

Por ello, nos parece imprescindible citar algunas propuestas para tomarse en consideración un futuro para un español perfecto en el Centro “CEIL”.

- Deben recoger profesores de diferentes especialistas con una formación intercultural que alienta la necesidad del alumnado argelino.
- Permite integrar el material audiovisual cinematográfico en todos los niveles según lo que corresponde al MCER.
- Cuidar mucho más los aspectos culturales que identifican la cultura originaria, para descubrir después los que identifican la cultura meta.
- Realizar actividades interculturales directas con la gente española con un motivo educativo.
- Concienciar el alumnado a hacer una información intercultural, como, por ejemplo, en el Instituto Cervantes.
- Programar salidas al Instituto Cervantes para asistir a las actividades culturales que relacionan entre ambas culturas.

REFERENCIAS

Obras impresas

- Alavez Ruiz, A. (2014). *Intencionalidad, conceptos, alcance y derechos*. Madrid: Cámara de Diputados.
- Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- Alvear Acevedo, C. (2004). *Manuel de historia de la cultura*, México: Limusa.
- Bartolomé, G, M. (2018). *Selección, elaboración, adaptación y utilización de materiales, medios y recursos didácticos en formación profesional para el empleo*, Logroño: Tutor Formación.
- Bernard, H, R. (1994). *Research method in anthropology: qualitative and quantitative approaches*, Walnut Creek: Altamira Press.
- Byram, M, Fleming, M. (1994). *Language learning, un intercultural perspective*, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cabero Almenara, J, Graman, R, P. (2005). *Un referente básico para la información en internet*, Sevilla: MadEduforma.
- Calonge Cebrián, L. (2012). *50 fiestas de España que debes conocer*, Barcelona: Libros Cápula.
- Candau, V, M. (1987). *La didáctica en cuestión, investigación y enseñanza*, Madrid: Narcera Ediciones.
- Cohen, L, Marrion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to english language teaching*, London Uk: Multilingual Matters.
- De Miguel Díaz, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia Europa*: Ediciones Universidad De Oviedo.
- Delmar, M. (1969). *Métodos de enseñanza en el taller*, México: Reverte.
- Garza Mercado, A. (2007). *Manuel de técnicas de investigación para estudios de*

- ciencias sociales y humanidades*: Colegio de México.
- Gómez, M, C. (2004). *Los desafíos de la interculturalidad: identidad y derecho*, Universidad de Chile: Ediciones Lom
- Gonzalvo, G, M. (1982). *Psicología de educación*, Madrid: Morata.
- Grañeras, M, P, Perras Laguna, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*, Madrid: Omagrafl, S.L.
- Guber, H, R. (1991). *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires: Legasa.
- Hawkins, P. (1994). *The changing view of learning*, Londres: McGraw_ Hill Book Company
- Hans, A. (1988). *Dos formas básicas de enseñanza. Una didáctica basada en la psicología*, Madrid: Narria Ediciones
- Hofstede, G. (2010). *Cultures and organizations software of the mind*, New York: McGraw_ Hill Book.
- Jiménez Hernández, D. (2018). *Métodos didácticos activos en el sistema universitario intercultural*, Madrid: Midac, S.L.
- Kell, M. (2013). *Figures de l'émancipation dégainé*. KarthalaÉdition.
- Kramsh, C. (1993). *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press.
- Krainer, A, Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación: desafíos de los docentes*, Quito: Flasco Ecuador.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analyses. An introduction to its methodology*: NewburyPark.
- Kukla, A. (2018). *Social constructivism and the psychology of science*, London AndNew York: Routledge
- Kuper, W. (1993). *Pedagogía intercultural bilingüe. Fundamentos de educación bilingüe*, Quito: Abya-Yala.
- Lafayette, R. (1988). *Integrating the teaching of culture in the foreign languages'*

- classroom, Northeast California: Middle Bury.
- Lamizet, B. (2000). *La médiation Culturelle*, Paris : Editions Le Harmattan.
- Maqueo, A, M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza, el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Manrique Herida, A. (2007). *Curso de didáctica general*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Maryvonne, M, Pichat, M. (2007). *Psychologie de l'éducation*. Edition Bréal.
- Maryvonne, M, Pichat, M. (2007). *Psychologie de l'éducation*. Editions Bréal.
- Matheson, D. (2014). *An introduction to the study of education*, Routledge, New York:
- Meno Blanco, F. (2004). *Nuevas formas de aprendizaje de lenguas extranjeras*, Madrid: Ministerio de Educación Superior.
- Moreno Fernández, F. (2010). *La variedad de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco Libros.
- Parra, D. M. (2003). *Manuel de estrategias de enseñanza-aprendizaje*, Colombia: Sena.
- Pereira Muro, D, C. (2014). *Culturas de España*, Texas: Stanford, Cengage Learning.
- Penalonga, G, B. (2012). *Competencias para la inserción laboral*: Ministerio de Educación y Cultura.
- Piaget, J. (2003). *Origin of intelligence in the child*, New York: Routledge.
- Picado Godinez, F, M. (2001). *Didáctica general: una perspectiva integrada*, Costarica: UNED.
- Rodino, A, M. (1987). *Los medios audiovisuales y su uso en la enseñanza a distancia*, San José, Costarica: EUNED.
- Ruhstaller, S, Berguillos, F, L. (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Sevilla: Edinumen.
- Satulovsky, S, Theuler, S. (2009). *Tutorías un modelo para armar y desarmar*. Latutoria

- en los primeros años de la escuela*, Buenos Aires: N-Noveduc.
- Skinner, B, F. (1953). *Science and human behavior*, New York: Macmillan.
- Soler, P, P. (2001). *Investigación de mercados*, Bellaterra Universidad de Barcelona: Servei de publicacions.
- Snowman, J, Mccown, R. (2011). *Psychology applied to teaching*, Canada: Wadsworth Cengage Learning.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commune technique*, Paris : CLE International.
- Tylor, E, B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of methodology, philosophy, religion and custom*, London: Jhon Murray.
- Ucar Ventura, P. (2008). *En el aula de lengua y cultura*, Madrid: Comillas.
- Villanueva, E, B. Mendoza, A, F. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*, Madrid: Prentice Hall, D.L.
- Villanueva, M, L. (1997). *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía de aprendizaje de lenguas*, Castellón de la plana, Universidad de Jaime I: Navaro.
- Vygotsky, L, S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Pres.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*, Lima: Ministerio de Educación.
- Wolfson, L. (1990). *Metodología de análisis de contenido*, Buenos Aires: Paidós

Fuentes Electrónicas

Obras Consultadas

- Araéz Campillo, I, Bouza, M, Mateo, F. y Dolores, M, G. (2010). *Programación didáctica de nivel I de Modulo I. Ámbito de comunicación*, Madrid: Ministerio de educación.
- Argyris, C, Shon, D. (1978). *Organizational learning II. Theory, method, and practice*. Wesley: Mass Addition.

- Bautista, V, J. (1989). *Los españoles en la Argelia francesa (1830-1914)*, Madrid: CSIC
descargadode[https://books.google.dz/books?id=_IAHKm7F3sIC&pg=PA383&dq=Bautista,+V,+J.+\(1989\).+Los+españoles+en+la+Argelia+francesa+\(1830-1914\)](https://books.google.dz/books?id=_IAHKm7F3sIC&pg=PA383&dq=Bautista,+V,+J.+(1989).+Los+españoles+en+la+Argelia+francesa+(1830-1914))
- Bolaños, G, Molina, Z, B. (1990). *Introducción al currículo*, San José, Costarica:EUNED.
Descargadode[https://www.google.com/search?biw=1326&bih=627&tbm=bks&sxsrf=AJOqlzUN4l8I8JSFWOYkSx4b2QUZ32_tLQ:1675084428307&q=Bolaños,+Y,+Molina,+MZ,+B.+\(1990\).+Introducción+al+currículo](https://www.google.com/search?biw=1326&bih=627&tbm=bks&sxsrf=AJOqlzUN4l8I8JSFWOYkSx4b2QUZ32_tLQ:1675084428307&q=Bolaños,+Y,+Molina,+MZ,+B.+(1990).+Introducción+al+currículo).
- Chion, M. (2009). *El cine y sus oficios*, Madrid: Ediciones Cátedra.
<https://www.casadellibro.com/libro-el-cine-y-sus-oficios/9788437625485/1246897>
- Chiva Gómez, R, Camisón Zorroza, C. (2002). *Aprendizaje organizativo y sistemas complejos con capacidad de adaptación: implicaciones en la gestión del diseño de producto*, Universitat Jaume I Castellón De La Plana: Athenea.
<https://books.google.hn/books?id=aXn6lGDkErsC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>.
- Delumeau, J. (2002). *El miedo: reflexiones sobre su dimensión social y cultural*, en “*Miedo de ayer y de hoy*”, Medellín: Corporación Región.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/corporacion-region/20180109043802/reflexiones.pdf>.
- Dolz Mestre, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*, Barcelona: Grao.
https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4032/1/1988-8430_21_199.pdf
- Ernesto, A, Moguel, R. (2005). *Metodología de investigación. La creatividad, el rigor del estudio y la integridad con factores que transforman el estudiante en un profesionalita de éxito*, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
<https://books.google.com.pe/books?id=r4yrEW9Jhe0C&printsec=copyright>.
- Galeano, E, M. (2003). *Diseño de aprendizaje en la investigación cualitativa*, Colombia:

Medellín Fondo Editorial de Universidad EAFIT.

Garrido medina, J. (2009). *La pluralidad lingüística: potaciones sociales culturales y formativas*, Ministerio de Educación de España.

<https://books.google.com.gt/books?id=3yYbAgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>.

Kemis, S. (1988). *¿Cómo planificar la investigación en acción?* Barcelona: Laertes.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=189996>

Zavala, L. (2012). *Tradiciones metodológicas en el análisis cinematográfico*, México: La

Colmena. <file:///C:/Users/a/Downloads/5605-85-19259-1-10-20171011.pdf>

Diccionarios

American Heritage dictionary. (1969), Boston: Houghton Mifflin Real academia española.

(2005), Madrid.

Revistas

Almeida Calderón, J. (2011). El uso de los materiales audiovisuales en la clase de español como lengua extranjera. *Docencia Universitaria*, 12(1), 81-132. Recuperado de

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/2449>

(Consultado el 12/09/2020).

Aristizábal Santa, J. (2017). Una propuesta de análisis cinematográfico integral. *KEPES*,

14(16), 16- 28. http://kepes.ucaldas.edu.co/downloads/Revista16_2.pdf.

(Consultado el 20/09/2021).

Arnaéz, P. (2009). Producción y comprensión oral en los programas de educación básica.

Laurus. Revista de Educación, 15(29), 294. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/761/76120642014.pdf>. (Consultado el 10/04/ 2020).

Atrouz, Y. (2011). Le français sur objectifs universitaires et marché linguistique en Algérie.

SynergiesMonde, 1(8), 26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?co>

- digo=6432403. (Consultado el 02/10/2020).
- Beghoura, Z. (2005). Identité et histoire une approche philosophie. *Télémaque*, (27),121-132. https://www.cairn-int.info/article-E_TELE_027_0121--identity-and-history.htm. (Consultado el 17/05/2020).
- Beltrán, A, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *RIVEP. Revista Interamericana de Investigación*, 8(2), 341-371. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058729007.pdf>. (Consultado el 26/05/2020).
- Bernabé, V, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa. Hekademos*, (11), 67-76. <https://studylib.es/doc/5655034/pluriculturalidad--multiculturalidad-e-interculturalidad-> (Consultado el 02/07/2020).
- Bratt, P, C. (1974). Linguistic and communicative competence., *Tesol Quarterly*, 8(4), 347-360. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ109503>. (Consultado el 12/05/2020).
- Cárcel Carrasco, F, J. (2016). El método de proyecto como técnica de aprendizaje en la empresa. *3C. Empresa*, 5(25),16-25. <https://ojs.3ciencias.com/index.php/3c-empresa/article/view/311>. (Consulado el 17/03/2020).
- Cerdas Ramírez, G. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras. *Teórica Y Práctica. Revista De Lenguas Modernas*, 22(22), 298. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rfm/article/view/19687>. (Consulado en 02/05/2020).
- Cuesta Moreno, O, J. (2010). Consideraciones sobre educación, interculturalidad y la perspectiva de colonial. UNAD. *Revista de Investigadores*, 9(1), 222-223. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/661>. (Consulado el 20/07/2020).

Delgado, M, A, Villar, F. (1995). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la educación física. *Motricidad*, (1). 25-44.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2277996>. (Consultado el 17/10/2020).

Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España ¿Contribución al dialogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las culturas contemporáneas* (28),11-46.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2872478>.

(Consultado el 15/08/2020).

Donoso, I. (2016). Cuestiones epistemológicas de literatura hispano argelina contemporánea. *Revista Argelina* (2), 174.

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/102094/6/Revista-Argelina_09.pdf.

(Consultado el 17/04/2020).

Echeverria Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revistade investigación educativa*, 20(1), 7-43.

<https://revistas.um.es/rie/article/download/97411/93521/392131>. (Consultado el 19/02/2020).

Gómez, J, C. (2006). La importancia de enseñar la cultura en el aprendizaje de un idioma. *Toleitola. Revista de educación del CEP de Toledo*, (8), 18-34.

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93634/00620093000016.pdf?sequence=1>. (Consultado el 21/05/2020).

González Blasco, M. (2009). Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula. *Marco ELE*, (9),109-110.

https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.gonzalez.pdf. (Concultado el 22/08/2020).

Granja, O, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad.

- Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, (18), 91-110.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>. (Consultado el 12/08/2020).
- Hernández, R, M. (2007). Sobre los sentidos de multiculturalismo e interculturalidad.
Raximhai,3(2),429-442.
<http://www.redalyc.org/pdf/461/46130212.pdf> (Consultado el 22/08/2020).
- Marrero González, C, M. (2013). Competencia cultural. enfoque de modelo de Purnell y Campinha Bacote en la práctica de los profesionales sanitarios. *ENE. Revista de Enfermería*,7(3),4-5.
http://www.ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/viewFile/278/pdf_3.
(Consultado el 25/06/2020).
- Martínez, F, M, Martínez, J. (2006). La competencia cultural como referente de la diversidad humana en la prestación de servicios e intervención social. *Intervención Psicosocial*, 15(3),335. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814012007.pdf> .
(Consultado el 25/06/2020).
- Mayorga Fernández, J, Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Tendencias pedagógicas*, 1(15), 95-96.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3221568.pdf>. (Consultado el 15/03/2020).
- MCER (2010). El Enfoque Del Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Unas Reflexiones Sobre Su Puesta En Práctica En Las Facultades De Traducción E Interpretación En España. *RLA. Revista de Lingüística Teórica Aplicada*,48(22),71-92.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200004. (Consultado el 27/09/2020).

- Molina Oroza, A. (2016). El componente intercultural en la clase de español como lengua extranjera. *Monográficos Sino ELE*, (17), 315.
https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_analy_molina.pdf. (Consultado 17/08/2020).
- Morantes, Z, Nava, M. (2016). Modelo didáctico integrador multimedia para el desarrollo de la formación investigativa desde un laboratorio de física. *Omnia*, 22(3),14.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73752819002.pdf>. (Consultado el 20/03/2020).
- Muñoz Restrepo, A, P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *EAFIT*, 46(159), 71-85.
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065>. (Consultado el 17/03/2020).
- Pañelva, V, A, Leiva Olivencia, J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/v55-n1-penalva-leiva>. (Consultado el 20/08/2020).
- Paricio, S, M. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2),8-9.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/3002>. (Consultado el 25/08/2020).
- Paricio Tato, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226.
https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf. (Consultado el 25/08/2020).
- Quiles Cabrera, M.C, Pierre, M. (2013). Sobre el texto y la competencia cultural en la educación superior: aproximación a un aula de ELE. *Porta Linguarum*, (19), 199-217. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4594767.pdf>. (Consultado el

20/05/2020).

Rodríguez Izquierdo, M, R. (2011). La enseñanza como práctica cultural: la gestión de las aulas diversas. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 29(1), 55-70.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3726723>.

(Consultado 28/05/2020).

Rodríguez, J, C. (2004). Las trampas de lectura: la lectura hoy y las lecturas de nuestro hoy. *Quimera. Revista de Literatura*, (250). 74-81.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=101190>, (Consultado el 17/03/2020).

Reuda, M, C. (2010). Enseñanza de lengua y cultura españolas a extranjeros. Entre culturas. *Revista de Traducción y Comunicación*, (2). 321-323.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4056539.pdf>.(Consultado el 25/05/2020).

Santos de la Rosa, I. (2018). *El español de la diplomacia en los países árabes*. MarcoELE. *Revista de Didáctica EL*, (27), 3-6.

https://www.academia.edu/37442014/El_espa%C3%B1ol_de_la_diplomacia_en_pa%C3%ADses_%C3%A1rabes. (Consultado el 28/05/2020).

Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, (339), 859-881.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057316>. (Consultado el 17/08/2020).

Sequero Ventura, M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, (21), 30-53.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5302045>. (Consultado el 20/04/2020).

- Vergas Jiménez, A. (2006). Los principios didácticos, *Guía Segura Del Profesor. Pedagógica Universitaria*, 11(3), 15-44.
<https://elibro.apps.sid.uncu.edu.ar/vufind/Record/ELB22449>. (Consultado el 10/02/2020). *Revista*
- Vygotsky, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia Y Aprendizaje*, (27),108-113.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668448>
(Consultado el 15/08/2020).
- Yun-Ting, H. (2015). Las dimensiones culturales aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de ELE: Un análisis de caso entre la cultura española y la cultura china. *MarcoELE*, (20), 1-15. https://marcoele.com/descargas/20/huang-dimensiones_culturales.pdf.
(Consultado 04/05/2020).
- Zilberstein Toruncha, J. (2019). Las estrategias de aprendizaje desde una didáctica desarrolladora. *Atenas*, 3(27), 42-52.<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047203004.pdf> (Consultado el 21/04/2020)

Trabajo final de Máster (TFM)

- Arrousi, A. (2017). *Tests de placement et tests de niveau au CEIL de l'université de Msila : paramètres de conception, cas de l'enseignant de CEIL de Msila*. (Tesis de maestría, Universidad de Msila).<http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3033/fr40-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Consultado 13/11/2020).
- Hadley, M. L. (2007). Enseñar la cultura a través del cine español. (Tesis de Máster, Universidad Indiana).<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/1054/tesis%20pdf.pdf?sequence=1>. (Consultado el 17/10/2020).

- Luis Sierra, M, M. (2008). *Cultura con “C” en la clase de ELE: propuestas didácticas*. (Memoria de máster, Universidad de Salamanca).
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:948a2a37-10b9-45cf-98ef-e0fdc42427ea/2010-bv-11-06deluis-pdf.pdf>
- Ouhiani, I, Cherif, F, Z. (2014). *Le rôle de la compétence communicative dans une optique intentionnelle dans l’enseignement de l’orale : Le cas de CEIL Niveau B1*. (Memoria De Master, Universidad de Tlemcen). <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/8006/1/ouahiani-imen.pdf>. (Consultado el 17/10/2020).

Trabajo final de Magíster

- Miliani, D. (2013). *La enseñanza del español en Argelia*. (Memoria de Magíster, Universidad de Orán). <https://ds.univoran2.dz:8443/bitstream/123456789/3495/1/MILIANI%20jalila.pdf>. (Consultado el 22/05/2020).

Tesis de doctorado

- López, Meneses, E. (2008). *Análisis de los métodos didácticos y estrategias de enseñanza en tele-formación: diseño y experimentación de un instrumento de evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). <https://idus.us.es/handle/11441/58024>. (Consultado el 17/03/2020).
- Mar Cortina, S. (2010). *El cine como recurso didáctico en la educación para la muerte*. (Tesis doctoral, Universidad de Madrid). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4487>
- Martínez Martínez, E. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza de ELE para japoneses: la concienciación formal*. (Tesis Doctoral, Universidad de Complutense, Madrid). <https://eprints.ucm.es/4338/>. (Consultado el 17/05/2020).
- Nadir, R. (2014). *La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de ELE en el*

Instituto Cervantes. (Tesis de Doctorado)

<https://www.tesisenred.net/handle/10803/318799>.

(Consultado el 02/05/2020).

Plaza del pino, F, J. (2008). *Competencia comunicativa intercultural de los profesionales de enfermería con pacientes inmigrantes musulmanes*. (Tesis Doctoral, Universidad Almería). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=179141>.

(Consultado el 29/08/2020).

Congresos y Simposios

Abi Ayad, A. (6-11 de julio de 2000). *El hispanismo argelino. Importancia y perspectivas*.

Simposio llevado a cabo en XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Castilla, Madrid

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=600685>. (Consultado el 20/08/2020).

Alberti, C, Medici, J. y Coria, I. (13-15 de septiembre de 2010). *Educación intercultural bilingüe. Beneficios e impacto del aprendizaje intercultural mediante la educación no formal*. Simposio llevado a cabo en el Congreso Iberoamericano

de Educación, Metas, 2021,

Buenos Aires. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20iberoamericano/interculturalbilingue/rl2229_coria.pdf. (Consultado el 20/09/2020).

Bey, O, H. (2013). Motivación y programa de los alumnos de la secundaria. Actas del III

Taller “La enseñanza en Argelia”, Orán. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/05_omar-hammouche.pdf.

(Consultado el 17/04/2020).

Brandimante, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de Ele: el cine y la televisión.

- Simposio llevado a cabo en el XVI Congreso Internacional De Asele, Burgos.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf.
(Consultado el 15/10/2020).
- De Miguel, M. (29/06/2006). *Cambio en el diseño del curricular*. Simposio llevado a cabo en el 1^{er} Congreso Internacional De Educación Superior En Ciencias Farmacéuticas. Modalidades y métodos de enseñanza centrados en el desarrollo de competencias, Universidad de Oviedo, Barcelona.
http://www.publicacions.ub.es/revistes/edusfarm0/news/mario_de_miguel.pdf. (Consultado el 22/03/2020).
- García, A, B. (2009). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. Actas del XIX congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, Universidad de Extremadura.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186598>. (Consultado el 22/07/2020)
- Grace, J. (1998). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas Del VIII Congreso de ASELE, Cuenca.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm.
(Consultado el 17/05/2020).
- Markria, S. (2013). La situación del español en las tres zonas magrebíes. Actas del IV Taller, ELE e Interculturalidad, Instituto Cervantes de Orán.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran_2013.htm. (Consultado el 30/05/2020).
- Montoussé Vega, J. (14 de abril de 2012). *¿Qué hago con esta película? Usos y valor del cine en el aula ELE*. Actas del III Simposio internacional de la didáctica del ELE para extranjeros. Instituto Cervantes de Argel.

http://argel.cervantes.es/imagenes/File/Actas_simposio_2012.pdf. (Consultado el 30/01/2021).

Ounane, A. (2005). *El español en los países árabes*. Simposio llevado a cabo en el I Congreso Internacional: El Español Lengua de Futuro, Toledo. <https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/actas-del-i-congreso-internacional-fiape-espanol-lengua-futuro>. Consultado el 23/06/2020).

Soler, E, D. (1998). Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Simposio llevado a cabo en el XIII Congreso de ASELE, Castilla de la Mancha. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3890>. (Consultado el 29/05/2020).

Páginas Web

Álvarez, A., y Jilani, M. (2019). El aprendizaje de la interculturalidad por medio del análisis contrastivo cultural entre India y España. Recuperado de JGU ResearchPublications, 46-75. <http://hdl.handle.net/10739/2760>. (Consultado el 28/09/2020).

Boutefnouchet, M. (1982). La culture en Algérie. <https://www.amazon.fr/culture-algerie-mythe-realite/dp/B0096R0OCM>. (Consultado el 12/05/2020).

Centro Hofstede, (2020). What about Argelia? <https://www.hofstede-insights.com/country/algeria/> (Consultado el 21/06/2020).

Consejo de Europa (2018). Libro blanco sobre el dialogo intercultural, vivir juntos con igual dignidad, ministerio de cultura de España. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf. (Consultado el 06/07/2020).

- Escobar Urmenta, C. (2004). Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas, Universidad Autónoma de Barcelona.
http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf. (Consultado el 06/06/2020).
- Esther stockwell. (2018). Teaching culture inn foreign language classes, HoseiUniversity, Tokyo.https://spspace.snu.ac.kr/bitstream/10371/142718/1/2%20E.Stockwell_Final_Commented.pdf. (Consulado el 17/05/2020).
- Fernández, A, Pont, E. (1996). Métodos de acción didáctica: didáctica general, Barcelona: UOC. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3221568.pdf>. (Consulado el 20/03/2020).
- Fermín Llanillo, G, F. (2007). La influencia del componente cultural en la enseñanza de idiomas, hespiría. Anuario de fenología hispánica.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2505627.pdf>. (Consulado el 05/05/2020).
- Fernández, M. (1998). El español en el norte de África con especial referencia Argelia.
https://www.researchgate.net/publication/282853164_El_espanol_en_el_norte_de_Africa_con_especial_referencia_a_Argelia. (Consultado el 17/04/2020).
- Fernández Vítors, D. (2015). El español una lengua viva.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2015.pdf. (Consultado el 15/05/2020).
- Ferrés, J. (1988). ¿Cómo integrar el video en el aula? Barcelona.
http://www.lmi.ub.es/te/any93/ferres_cp/. (Consultado el 19/09/2020).
- Haro, H, Velez, C. La interculturalidad en la reforma curricular. De la protesta a la propuesta.

- Memorias de los talleres de antropología aplicada, Quito: Universidad Politécnica Salesiana https://issuu.com/paul_sanchez/docs/la_interculturalidad/71. (Consultado el 02/08/2020).
- Hernández, R. (2005). El cine un recurso didáctico en ELE. Modelo de explotación de una película, Universidad de Barcelona https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/na_poles_2006/08_pereira.pdf. (Consultado el 21/10/2020).
- Hymes, D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*, en: LLOBERA et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de léguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1126>. (Consultado el 23/05/2020).
- Jaramillo Antillón, J. (2004). *La evolución de la cultura: de las cavernas a la globalización del conocimiento*: Universidad de Costarica. <http://www.editorial.ucr.ac.cr/ciencias-sociales/item/2032-la-evolucion-de-la-cultura-de-las-cavernas-a-la-globalizacion-del-conocimiento.html>. (Consultado el 29/04/2020).
- Kaben, A. (2013). El factor intercultural en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. <http://scholar.google.com/citations?user=joMFNGIAAAAJ&hl=fr> (Consultado el 17/08/2020).
- Latorre, A, M. (2013). Estrategias y técnicas metodológicas, Lima. <http://www.editorialbruno.com.pe/MarinoLaTorre/wp-content/uploads/2013/12/Introduccion-Estrategias-Tecnicas-y-Metodologicas.pdf>. (Consultado el 22/03/2020).

López García, P. M. (2010). Costumbres y tradiciones españoles.

http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/38770/1/Costumbres%2520y%2520tradiciones%2520espa%25C3%25B1olas_PLG.pdf .(Consultado el 02/05/2020).

López Rivera, L. (1997). El cine y su aprendizaje. Aula y comunicación. Razón Y Palabra:

Primera Revista Electrónica En América Latina

<http://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113018.pdf>. (Consultado el 17/11/2020).

Martínez Rebello, A. (2014). Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera

(LE). Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula. *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de segunda lengua. (LE)*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7219703> . (Consultado el 25/05/2020).

MCER (2002). Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas:Aprendizaje,

Enseñanza, Evaluación, Madrid: Ministerio de Educación y cultura.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

(Consultado el 02/10/2020).

Soriano Ayala, E, González, A. y Zapata, R, M (2010). Retos internacionales ante la interculturalidad, Universidad Almería.

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GX519hx5gmQJ:https://www.worldcat.org/title/retos-internacionales-ante-la-interculturalidad/oclc/934411903+&cd=2&hl=fr&ct=clnk&gl=dz>.

(Consultado el 17/08/2020).

Películas

Manuel Estudillo. (director). (2009). *Un Burka Por Amor 02*.

[https://www.youtube.com/watch?v=gg6q9Pk-ho8&t=6s.](https://www.youtube.com/watch?v=gg6q9Pk-ho8&t=6s)

ANEXOS

GUIÓN DE ENTREVISTA

El propósito de esta entrevista, es recopilar información sobre la utilización del material cinematográfico en el aula ELE por parte del profesorado, destacándose en la transmisión del componente intercultural a través del cine español. Le invitamos amablemente a participar en este estudio respondiendo honesta y detalladamente a las preguntas. Su ayuda es muy apreciada.

1. ¿Cree usted que el concepto de interculturalidad esta normalizado en los conocimientos previos de los alumnos?

- Sí
- No

2. ¿Cree usted que es necesario introducir el tema de interculturalidad en el aula ELE?

- Sí
- No

3. ¿Tuvo la oportunidad de hacer encuentros interculturales con otra gente extranjera?

¿Dónde?

- Sí
- No

4. ¿Cree que sería necesario viajar al país extranjero para obtener más conocimientos sobre la cultura meta?

- Sí
- No

5. ¿Tuvo la oportunidad de asistir en una institución para hacer una formación intercultural? ¿Dónde?

6. ¿Cree usted que es necesario recibir una formación intercultural?

- Sí
- No

7. ¿Cómo parece usted tratar el tema de interculturalidad en el centro donde trabaje?
- Afortunado
 - Apropiado
 - Inconveniente
8. ¿Ha tenido alguna experiencia en tratarlo?
- Sí
 - No
9. ¿Cómo parece usted la relación entre el tema de interculturalidad y la enseñanza-aprendizaje del ELE?
- Uno completa el otro
 - Nada que ver con la enseñanza de ELE
10. ¿Cuál es el motivo de esta tarea para los aprendices?
- Para abrirse a la cultura meta.
 - Para ser consciente de la diversidad cultural.
 - Para enriquecer la identidad propia, y sensibilizar al alumnado de hacer comparaciones entre ambas culturas.
 - Todas de las tres anteriores.
11. ¿Qué actividades prefiere realizar a la hora de impartir clases de interculturalidad en los currículos de la enseñanza-aprendizaje del ELE?
- Actividades culturales
 - Actividades lingüísticas y ejercicios de gramáticaActividades orales.
12. ¿Ha tenido una experiencia en la integración del material audiovisual en su prácticadocente?
- Sí
 - No

13. Según sus conocimientos previos ¿Cómo prefiere usted tratar el tema de interculturalidad?

¿Qué material utiliza?

- Libros y carteles
- Material audiovisual
- Nada de los dos anteriores

14. ¿Cuántas veces por mes parece adecuado integrar el material audiovisual al aula ELE?

- Una vez
- Dos veces
- Ni una sola vez

15. ¿Qué género de películas parece relevante el tema de interculturalidad?

- Drama
- Ficción
- Terror
- Comedia

16. ¿Prefiere usted presentar la película antes el visionado o dejar a los alumnos descubrirla?

17. ¿Hasta qué punto la duración de la película afecta a la concentración del alumnado?

- 10%
- 50%
- 80%
- 100%

18. ¿Cuál es de estas cuatro competencias puede proveer el cine en alumnado hispanista?

- Expresión oral
- Expresión escrita

- Producción oral
- Producción escrita

19. ¿Cuál es de estas cinco competencias interculturales puede proveer el cine español en alumnado hispanista?

- Saber
- Saber ser
- Saber hacer
- Saber aprender
- Saber estar

20. ¿Cómo prefiere usted realizar las actividades relacionadas con la película presentada?

- En clase (directamente)
- Fuera de ella

21. ¿Hasta qué punto la película el título coincide con el concepto de la película?

- 10%
- 50%
- 80%
- 100%

22. ¿hasta qué punto el concepto de la película coincide con el tema de la interculturalidad?

- 10%
- 50%
- 80%
- 100%

23. ¿Cree usted que las escenas y el lenguaje fílmico han coincidido con el nivel de los estudiantes?

- Sí

- No

24. ¿Qué porcentaje representa la película en el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado?

- 10%
- 50%
- 80%
- 100%

Gracias por su interés

GUIÓN DE CUESTONARIO

El propósito de este cuestionario, es analizar las respuestas de los alumnados de CEIL, respecto al material y la película presentada en la transmisión del componente intercultural en el aula ELE.

1. ¿Has utilizado alguna vez el retroproyector en la presentación de una tarea didáctica?

- Sí
- No

2. ¿Qué prefieres como instrumento didáctico en tu proceso de aprendizaje del ELE?

- Textos
- Carteles y ficheros
- Material audiovisual

3. ¿Cómo afectan la imagen y el audio en tu comprensión?

- Mal
- Bien
- Muy bien

4. ¿Qué valores y actitudes pueden aparecer al hablar de la interculturalidad?

.....

-
5. ¿Existe una relación entre la interculturalidad y la enseñanza- aprendizaje del ELE?
 - Sí
 - No
 6. ¿Has visto una película de cine español sin subtitulación?
 - Sí
 - No
 7. ¿Qué género de películas prefieres?
 - Drama
 - Ficción
 - Comedia
 8. ¿Cómo te parece la integración de una película al aula ELE?
 - Aburrido
 - Motivado
 9. ¿Crees que es ventajoso tratar la interculturalidad a través de una película del cine español?
 - Sí
 - No
 10. ¿Cómo te sentiste al visionar una parte de la película?
 - Aburrido
 - Motivado
 11. Hasta ahora ¿Piensas que la película sirve para el tema de interculturalidad?
 - Sí
 - No

12. Encontrar dos lenguas (español-árabe) en la película, puede ayudar a una mejor comprensión, al mismo tiempo puede perder el interés por el idioma español. ¿Cómo te parece?

- Afortunado
- Desafortunado

13. ¿Cómo te parece el título de la película?

- Coincide con el contexto de la película
- No coincide con el contexto de la película.

¿Cuáles las escenas que te afectan sensorialmente?

- Tirar la mujer española al suelo y castigarla.
- Rasgar la foto de los padres de María.
- Ataque de los talibanes al pueblo y el grito de sus habitantes.
- La prohibición de irse la mujer española al hospital.

14. ¿Cómo te parece lo que hizo el hermano de Rachid en la foto de los padres de María, estarías dispuesto de hacer lo mismo por ella?

- Acuerdo
- Desacuerdo

15. ¿Cómo te parece el trato de María ante lo que había hecho su cuñada por su nieta (leer el Corán)?

- Acuerdo
- Desacuerdo

16. ¿Estás a favor o en contra por obligarla a llevarlo?

- A favor
- En contra

17. ¿Es verdad lo que transmitió la película sobre el mal trato de la gente afgana a los extranjeros?

- Sí
- No

18. ¿Hasta qué medida la película sirve para el desarrollo de la competencia intercultural?

- 10%
- 50%
- 80%
- 100%

19. ¿Qué es el etnocentrismo?

.....

¿Cómo te encuentras los matrimonios mixtos?

- A favor
- En contra

20. ¿Es necesario respetar las actitudes, las creencias y los valores de los demás tan como son?

- Sí
- No

21. ¿Es importante integrar las películas como recurso didáctico al aula ELE?

- Sí
- No

22. ¿Quieres ver otras películas sobre el tema abordado “interculturalidad”?

- Sí
- No

Gracias por su asistencia



CUBIERTA DE PELÍCULA

APÉNDICES

APÉNDICES

Relación de cuadros

Cuadro 01: Sistema de los principios didácticos.....	14
Cuadro 02: Pasos y áreas psicológicos de enseñanza-aprendizaje.....	18
Cuadro 03: Modelo didáctico alternativo.....	43
Cuadro 04: Las fiestas en España.....	55
Cuadro 05: Enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras.....	65
Cuadro 06: Presentación de niveles comunes de referencia.....	120
Cuadro 07: Los seis niveles de la competencia lingüística según el Marco Común Europeo de Referencias.....	122
Cuadro 08: Ficha técnica de la película “ <i>Burka por Amor 02</i> ”	138
Cuadro 09: Matriz cinematográfica de la película.....	141
Cuadro 10: Las competencias según el MCER en clases de ELE.....	143
Cuadro 11: Competencias interculturales.....	143
Cuadro 12: Guion de la entrevista (fase exploratoria).....	150
Cuadro 13: Guion de la entrevista (fase formativa).....	150
Cuadro 14: Guion de la entrevista (fase didáctica).....	151
Cuadro 15: Guion de cuestionario (fase precedente).....	152
Cuadro 16: Guion de cuestionario (fase intermedia).....	153
Cuadro 17: Guion de cuestionario (fase precedente).....	154

Relación de figuras:

Figura 01: Organización de la clase teórica en un tiempo fijado.....	22
Figura 02: Recursos en la clase teórica.....	23
Figura 03: Método de lección magistral.....	31
Figura 04: Esquema cíclico de aprendizaje basado en proyectos.....	35

Figura 05: Modelo tradicional de elección.....	38
Figura 06: Modelo socrático.....	40
Figura 07: La lectura como soporte cultural.....	77
Figura 08: Dimensiones de la competencia cultural.....	86
Figura 09: Diferencia entre pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.....	91
Figura 10: Criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad en el aula ELE.....	98
Figura 11: Principios pedagógicos de la interculturalidad para la formación del profesor.....	101
Figura 12: Teoría conductista en la enseñanza de lenguas.....	104
Figura 13: El aprendizaje intercultural de American Feild Servicesns.....	108
Figura 14: Visión histórica de las competencias.....	110
Figura 15: División de los niveles según el MCER.....	124

Relación de gráficos:

Gráfico 01: La religión en España.....	52
Gráfico 02: Dimensiones culturales en España.....	60
Gráfico 03: Dimensiones culturales en Argelia	61
Gráfico 04: Hofstede dimensiones culturales en España y Argelia	62

Relación de tablas:

Tabla 01: Intencionalidad de los alumnos argelinos para el aprendizaje del español en el Instituto Cervantes.....	69
Tabla 02: Clasificación de la muestra (características de la muestra)	145
Tabla 03: Revisión sobre el tema realizado. (Resultados de la pregunta N°1)	156
Tabla 04: Revisión sobre el tema realizado. (Resultados de la pregunta N°2)	157
Tabla 05: Experiencia personal. (Resultados de la pregunta N°3).....	158
Tabla 06: Experiencia personal. (Resultados de la pregunta N°4).....	158
Tabla 07: Formación del profesorado. (Resultados de la pregunta N°5).....	159

Tabla 08: Formación del profesorado. (Resultados de la pregunta N°6).....	159
Tabla 09: Práctica educativa. (Resultados de la pregunta N°7)	160
Tabla 10: Práctica educativa. (Resultados de la pregunta N°8)	161
Tabla 11: Propuestas curriculares. (Resultados de la pregunta N°9)	161
Tabla 12: Propuestas curriculares. (Resultados de la pregunta N°10)	162
Tabla 13: Propuestas curriculares. (Resultados de la pregunta N°11)	163
Tabla 14: Experiencia educativa. (Resultados de la pregunta N°12)	164
Tabla 15: Experiencia educativa. (Resultados de la pregunta N°13)	164
Tabla 16: Experiencia educativa. (Resultados de la pregunta N°14).....	165
Tabla 17: Elección de la película. (Resultados de pregunta N°15).....	165
Tabla 18: Elección de la película. (Resultados de pregunta N°16).....	166
Tabla 19: Elección de la película. (Resultados de pregunta N°17).....	167
Tabla 20: Utilización de la película. (Resultados de la pregunta N°18).....	167
Tabla 21: Utilización de la película. (Resultados de la pregunta N°19).....	168
Tabla 22: Utilización de la película. (Resultados de la pregunta N°20).....	169
Tabla 23: Evaluación de la película. (Resultados de la pregunta N°21).....	169
Tabla 24: Evaluación de la película. (Resultados de la pregunta N°22).....	170
Tabla 25: Evaluación de la película. (Resultados de la pregunta N°23).....	171
Tabla 26: Evaluación de la película. (Resultados de la pregunta N°24).....	171
Tabla 27: Revisión sobre el material audiovisual. (Resultados de la pregunta N°1).....	173
Tabla 28: Revisión sobre el material audiovisual. (Resultados de la pregunta N°2).....	174
Tabla 29: Revisión sobre el material audiovisual. (Resultados de la pregunta N°3).....	175
Tabla 30: Integración de la película. (Resultados de la pregunta N°4).....	176
Tabla 31: Integración de la película. (Resultados de la pregunta N°5).....	177
Tabla 32: Presentación de la película. (Resultados de la pregunta N°6).....	178

Tabla 33: Presentación de la película. (Resultados de la pregunta N°7).....	178
Tabla 34: Presentación de la película. (Resultados de la pregunta N°8).....	179
Tabla 35: Presentación de la película. (Resultados de la pregunta N°9).....	180
Tabla 36: Discusión sobre el concepto de la película. (Resultados de la pregunta N°10)	181
Tabla 37: Discusión sobre el concepto de la película. (Resultados de la pregunta N°11)	181
Tabla 38: Discusión sobre el concepto de la película. (Resultados de la pregunta N°12)	182
Tabla 39: Discusión sobre el concepto de la película. (Resultados de la pregunta N°13)	183
Tabla 40: Evaluación de las escenas. (Resultados de la pregunta N°14).....	184
Tabla 41: Evaluación de las escenas. (Resultados de la pregunta N°15).....	185
Tabla 42: Evaluación de las escenas. (Resultados de la pregunta N°16).....	186
Tabla 43: Evaluación de las escenas. (Resultados de la pregunta N°17).....	187
Tabla 44: Evaluación de las escenas. (Resultados de la pregunta N°18).....	188
Tabla 45: Discusión sobre los conocimientos adquiridos a través de la película. (Resultados de la pregunta N°19).....	189
Tabla 46: Discusión sobre los conocimientos adquiridos a través de la película. (Resultados de la pregunta N°20).....	189
Tabla 47: Discusión sobre los conocimientos adquiridos a través de la película. (Resultados de la pregunta N°21).....	190
Tabla 48: Discusión sobre los conocimientos adquiridos a través de la película. (Resultados de la pregunta N°22).....	191
Tabla 49: Discusión sobre los conocimientos adquiridos a través de la película. (Resultados de la pregunta N°23).....	192
Tabla 50: Discusión sobre los conocimientos adquiridos a través de la película. (Resultados de la pregunta N°24).....	192

RESUMEN:

La presente tesis doctoral tiene por objetivo la transmisión de los componentes interculturales a través del material cinematográfico en el aula ELE en el Centro de Enseñanza Intensiva de Lenguas en la Universidad de Orán 2. La investigación es una parte de propia experimentación en clases de CEIL con los alumnos que acuden los niveles A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, y un grupo de maestros que practican su docencia en este centro.

La experimentación se ha desarrollado a partir de la proyección de una película de cine español, titulada "Un Burka por Amor 2", la cual sirve para la interculturalidad, cuyo objetivo transmitir rasgos lingüísticos y culturales españoles, y al mismo tiempo, musulmanes de la cultura afgana. De manera implícita y explícita, la trama ha dejado una huella sobre las características que se discuten al hablar de la interculturalidad.

La tesis se ha elaborado a partir del análisis integral cinematográfico de la película, la cual comparte dos culturas distintas en un mismo mundo.

Para llegar a un motivo educativo, se ha intentado adjuntar la película al aula ELE en el Centro de Enseñanza Intensiva de Lenguas ante los niveles mencionados anteriormente. Se ha elaborado un corpus formulado por diferentes actividades dirigidas al alumno hispanista, como el que formulado por preguntas dirigidas al profesor responsable de cada nivel.

ABSTRACT:

The objective of this doctoral thesis is to transmit the intercultural components through cinematographic material in the ELE classroom at the Intensive Language Teaching Center at the University of Oran 2. The research, therefore, is a part of their own experimentation in CEIL classes with students who attend levels A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, and, to a group of teachers who practice their teaching in this center.

The experimentation has been developed from the projection of a Spanish movie "Un Burka por Amor 2", which serves for interculturality, is to transmit Spanish linguistic and cultural traits, and at the same time, those of Muslims of the Afghan culture. Implicitly and explicitly, the plot has left a mark on the characteristics that are discussed when talking about interculturality.

The thesis has been elaborated from the integral cinematographic analysis of the film, which shares two different cultures in the same world.

To reach an educational purpose, we have tried to attach the film to the ELE classroom in the Intensive Language Teaching Center before the levels mentioned above. A corpus made up of various activities aimed at Hispanic students has been developed, such as a corpus made up of questions addressed to the teacher responsible for each level.

الملخص:

الهدف من أطروحة الدكتوراه هذه هو نقل المكونات متعددة الثقافات من خلال المورد السينمائي في الفصل الدراسي ELE في مركز تعليم اللغة المكثف في جامعة وهران 2. وبالتالي، فإن البحث هو جزء من تجربتهم الخاصة في فصول CEIL مع الطلاب الذين يزاولون المستويات التالية A2.1 و A2.2 و B1.1 و B1.2 ومجموعة من المعلمين الذين يمارسون تعليمهم في هذا المركز.

تم تطوير التجربة من خلال عرض فيلم إسباني "Un Burka por Amor 2"، والذي يخدم التعددية الثقافية، ونقل السمات اللغوية والثقافية الإسبانية، وفي الوقت نفسه، تلك السمات الخاصة بمسلمي الثقافة الأفغانية. ضمناً، تركت الحكمة علامة على الخصائص التي تتم مناقشتها عند الحديث عن تداخل الثقافات.

تم تطوير الأطروحة من التحليل السينمائي المتكامل للفيلم، الذي يشترك في ثقافتين مختلفتين في نفس العالم. للوصول إلى هدف تعليمي، حاولنا إرفاق الفيلم بفصل ELE في مركز تعليم اللغة المكثف من قبل المستويات المذكورة أعلاه. تم تطوير مجموعة مكونة من أنشطة مختلفة تستهدف الطالب، مثل مجموعة مكونة من أسئلة موجهة إلى الاستاذ المسؤول عن كل مستوى.