

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za hispanistiku

**Stavovi studenata španjolskog jezika o španjolskom narodu i
kulturi**

diplomski rad

Studentica: Lucija Đale

Mentorica: prof.dr.sc. Mirjana Polić-Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, 2017.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

**Las actitudes de los estudiantes de español sobre el pueblo y la
cultura españoles**

Estudiante: Lucija Đale

Mentora: prof.dr.sc. Mirjana Polić-Bobić

Comentora: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, 2017

Sažetak/Resumen.....	5
1. Introducción.....	8
2. El concepto de prejuicios en las sociedades modernas.....	8
2.1. Los prejuicios como fenómenos psicológicos y sociales en el siglo XX.....	9
2.2. Prejuicios y estereotipos en relación con la discriminación.....	10
3. La formación de actitudes hacia culturas ajenas.....	13
3.1. El problema con el término primitivo.....	13
3.2. El etnocentrismo y la transmisión de valores culturales.....	14
3.3. El relativismo cultural en defensa de las culturas.....	15
3.4. El efecto de la interculturalidad en la formación de actitudes.....	16
4. La enseñanza de la cultura en una clase de ELE.....	18
4.1. La presencia del contenido cultural en la metodología de L2 en el siglo XX.....	19
4.2. La enseñanza del contenido cultural dentro del enfoque comunicativo.....	20
4.3. El papel del profesor en la presentación de contenidos culturales.....	23
4.4. La enseñanza del enfoque intercultural en la clase de ELE.....	24
4.5. Los elementos socioculturales en el Plan Curricular.....	26
5. Investigaciones previas sobre las actitudes de los estudiantes de ELE.....	29
6. Investigación de las actitudes de los estudiantes de español sobre el pueblo y la cultura españoles.....	32
6.1. Objetivos de la investigación.....	32
6.2. Metodología.....	33
6.2.1. Participantes.....	33
6.2.2. Instrumentos.....	34
6.2.3. Procedimiento de la investigación.....	35
6.3. Resultados del cuestionario.....	36

6.4. Discusión de los resultados.....	46
7. Conclusiones.....	49
8. Bibliografía.....	51
9. Apéndice.....	55

Sažetak

Ovaj se rad bavi stavovima koje hrvatski studenti španjolskog jezika imaju o Španjolcima i različitim aspektima njihove kulture, posebice o jeziku, književnosti, kinematografiji i gastronomiji. U uvodnom dijelu ovog rada predstavljaju se i pojašnjavaju stavovi i mišljenja koji se stvaraju prilikom izlaganja stranoj kulturi i stranome jeziku. Nakon uvodnog dijela slijedi pojašnjavanje pojma stereotipa i predrasude unutar konteksta učenja stranih jezika općenito i španjolskog jezika posebno. Navedeni pojmovi dovode se u vezu s društvenom diskriminacijom. Slijedi poglavlje o transgeneracijskom prijenosu kulturoloških vrijednosti i obrazaca ponašanja. Razmatraju se pojmovi etnocentrizma i kulturološkog relativizma. Četvrto poglavlje u potpunosti je posvećeno analizi uloge kulturoloških sadržaja u nastavi španjolskog kao stranog jezika. Predstavlja se povijesni pregled zastupljenosti kulturološkog sadržaja u raznim metodologijama i pravcima podučavanja stranih jezika kroz 20. stoljeće, razmatra se uloga profesora u prenošenju i pojašnjavanju tih istih sadržaja te se analizira kulturološki sadržaj unutar interkulturalnog pravca (*enfoque intercultural*) i dokumenta *Plan Curricular*. Na samom kraju teorijskog dijela, predstavljaju se prijašnja istraživanja koja su se bavila tematikom vrlo sličnoj ovoj te zaključci do kojih su autori došli.

U drugom dijelu rada prikazuje se istraživanje o stavovima hrvatskih studenata o španjolskom narodu i kulturi. Istraživanje je provedeno sa 122 studenta španjolskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Sudionici su podijeljeni u pet grupa koje prate godinu preddiplomskog ili diplomskog studija na kojoj se nalaze. Cilj istraživanja bio je sljedeći: utvrditi stavove ispitanika prema španjolskom jeziku te kako se ti stavovi mijenjaju tokom studija, utvrditi stavove prema španjolskom narodu te stvorenu sliku o njima, istražiti u kojoj mjeri poznaju određene vidove španjolske književnosti i kinematografije te njihove stavove prema tim kategorijama i naposljetku utvrditi njihovo znanje o tradicionalnoj španjolskoj gastronomiji i njenoj važnosti unutar španjolske kulture. Na temelju dobivenih podataka možemo zaključiti da studenti svih godina pokazuju pozitivne i slične stavove prema španjolskom jeziku te da odnos prema jeziku ostaje gotovo u potpunosti isti od početka do kraja studija. Čini se također da se način doživljavanja Španjolaca u određenoj mjeri mijenja tijekom studija, iako neka uvjerenja ostaju prisutna tijekom svih pet godina. Najveća odstupanja primjećena su u stupnju informiranosti i interesa u vezi sa španjolskom književnošću i kinematografijom koji se znatno povećava tijekom studija. U vezi tradicionalne španjolske gastronomije primjećena su veća odstupanja unutar pripadnika iste grupe nego između različitih grupa. Dobiveni podaci mogu pomoći pri redefiniranju

poučavanja nekih kulturoloških elemenata u nastavi španjolskog kao stranog jezika na akademskoj razini učenja.

Ključne riječi: stavovi, predrasude, kulturološki sadržaji

Resumen

Este trabajo se ocupa de las actitudes que tienen los estudiantes croatas de español hacia los españoles y hacia los diferentes aspectos de su cultura, en particular, el idioma, la literatura, el cine y la gastronomía. En la parte introductoria se presentan y aclaran las actitudes y las opiniones que uno forma al exponerse a una cultura y un idioma extranjeros. Después de la parte introductoria se continúa con la aclaración de los términos *estereotipo* y *prejuicio* en el contexto del aprendizaje de un idioma extranjero en general y del idioma español en particular. Los mencionados términos se relacionan con la discriminación social. Continuamos con un apartado sobre la transmisión generacional de los valores culturales y de los patrones de comportamiento. Se consideran los términos etnocentrismo y relativismo cultural. El cuarto apartado está completamente dedicado al análisis del papel del contenido cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Se ofrece una cronología histórica de la presencia del contenido cultural en varias metodologías y enfoques a lo largo del siglo XX, se considera el papel del profesor en la transmisión y la explicación de dichos contenidos y se analiza el contenido cultural dentro del enfoque intercultural y el Plan Curricular. Al final de la parte teórica, se presentan investigaciones previas de una temática parecida a la de este trabajo y sus respectivas conclusiones.

En la segunda parte del trabajo, se presenta la introducción a la investigación sobre las actitudes de los estudiantes croatas hacia el pueblo y la cultura españoles. La investigación fue ejecutada con la participación de 122 estudiantes de español de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. Los participantes se dividen en cinco grupos, según el año de estudio (curso trienal y máster). Los objetivos de la investigación son los siguientes: en primer lugar, determinar las actitudes de los participantes hacia el idioma español e investigar cómo las mismas cambian a lo largo del estudio. En segundo lugar, determinar las actitudes hacia el pueblo español y la imagen que tienen sobre ellos. En tercer lugar, investigar cuánta información tienen sobre la literatura y el cine españoles y las respectivas actitudes. Por último, determinar el nivel de conocimiento sobre la gastronomía tradicional española y su importancia para la cultura. En base a los resultados obtenidos se ha llegado a la conclusión de que todos los estudiantes muestran actitudes positivas y parecidas hacia el idioma y que

esas actitudes quedan invariables desde el inicio hasta el final de su estudio. Parece también que la visión que tienen de los españoles cambia en cierta medida a lo largo del estudio, aunque algunas opiniones permanecen presentes a lo largo de los cinco años. Las discrepancias más significativas aparecen en el nivel de información e interés sobre la literatura y el cine españoles que aumentan con el paso del tiempo. En cuanto a la gastronomía tradicional española, se han notado más discrepancias entre los miembros del mismo grupo que entre grupos diferentes. Los resultados obtenidos pueden ayudar a redefinir la enseñanza de algunos elementos culturales en las clases de ELE a nivel académico.

Palabras clave: actitudes, prejuicios, contenidos culturales

1. Introducción

En el presente trabajo se elaboran las actitudes que los estudiantes universitarios croatas tienen sobre el pueblo y la cultura españoles. Las principales áreas de interés son: el idioma, el pueblo, la literatura y el cine, la gastronomía y las actitudes respectivas que los participantes tienen de cada una de ellas. La primera parte del trabajo es el marco teórico, compuesta de tres capítulos en los que se presentan y analizan varios elementos que influyen en la formación de actitudes hacia culturas ajenas. En el primer apartado, se presentan los prejuicios como fenómenos psicológicos y sociales y el impacto que los mismos tienen sobre las sociedades modernas. En el segundo apartado se elaboran el proceso de formación de actitudes hacia culturas ajenas y dos fenómenos pertinentes a ese proceso: el etnocentrismo y el relativismo cultural. En el tercer apartado se elabora el papel y la importancia del contenido cultural en la didáctica de lenguas extranjeras en general y el español en particular. Se presenta una cronología de la presencia de los contenidos culturales en las metodologías del siglo XX, se analiza el papel del profesor en el proceso de transmisión del conocimiento sociocultural, de la enseñanza del enfoque intercultural en una clase de ELE y de los elementos socioculturales destacados en el Plan Curricular. La segunda parte de este trabajo es la investigación. Nuestro primer objetivo es determinar las actitudes que los participantes tienen con respecto a cuatro categorías de la cultura española: el idioma, el pueblo, la literatura y el cine, la gastronomía. Para obtener esa información se utilizará un cuestionario destinado específicamente a estos fines. Los resultados obtenidos y las consecuentes conclusiones se relacionarán con el marco teórico.

2. El concepto de prejuicios en las sociedades modernas

Para entrar en el tema con más detalle y profundidad, al inicio de esta tesina consideramos importante aclarar uno de los términos que aparecen en el título. El término *actitud* fue escogido con mucha premeditación en lugar de otras voces parecidas como *estereotipo* o *prejuicio*. La elección de la palabra: actitud se debe al deseo de explorar una amplia gama de opiniones y sentimientos que los croatas, estudiantes de español como L2, tenemos sobre los españoles. También, los demás términos que podrían caber en el título como: estereotipo o prejuicio, tienen una connotación negativa y representan una simplificación y generalización. De la creación de los prejuicios como fenómenos psicológicos y el impacto que han tenido sobre las sociedades modernas se hablará en el siguiente apartado.

2.1. Los prejuicios como fenómenos psicológicos y sociales en el siglo XX

Por mucho tiempo los prejuicios no se consideraban relevantes para ningún tipo de investigación científica puesto que no tenían la connotación negativa que hoy en día tienen. Según Ungaretti, Etchezahar y Simkin (2012) el concepto del prejuicio aparece en la psicología sobre el año 1920; hasta ese punto no era visto como un problema social dado que cualquier actitud negativa hacia otros grupos se consideraba como una respuesta natural. En los años 20 del siglo pasado el fenómeno del prejuicio empieza a ser de más interés a los científicos, sobre todo a los psicólogos. A partir de ese período, acontece un cambio de paradigma de los prejuicios que ahora son vistos como fenómenos de carácter irracional (Ungaretti, Etchezahar y Simkin, 2012). A parte de ser fenómenos irracionales, los prejuicios también expresan “juicios y creencias de carácter negativo con relación a un grupo social” (González Gabaldón, 1999:79).

Es posible entender el prejuicio como una cierta parcialidad que bastantes personas tienen hacia grupos o culturas diferentes de los suyos. La parcialidad intergrupal (*intergroup bias*) generalmente se refiere a la tendencia sistemática de evaluar al propio grupo o a sus miembros más favorablemente que a un grupo al que no se pertenece; eso incluye los comportamientos, las actitudes y los pensamientos (Hewstone, Rubin y Willis, 2002). Una posible explicación de este tipo de razonamiento la podemos encontrar en el deseo de preservar la propia cultura a través de un mecanismo de defensa. Ungaretti, Etchezahar y Simkin (2012) destacan que ese mecanismo opera de manera inconsciente, canaliza las tensiones entre la personalidad del individuo y la sociedad que lo rodea y fomenta la creación de prejuicios hacia colectivos minoritarios. En otras palabras, se trata de una reacción negativa e inconsciente a los pensamientos y las emociones que se producen cuando estamos en contacto con personas de otras culturas o estilos de vida. La falta de comprensión por culturas alternativas a la nuestra crea actitudes negativas hacia ellas.

La Segunda Guerra Mundial marca otro momento importante en la percepción de los prejuicios a lo largo de la historia. Las atrocidades antisemitas cometidas por los nazis, que justificaron sus crímenes usando una ideología que se basaba precisamente en los prejuicios, cambiaron la manera en la que los psicólogos trataban los prejuicios. Ya no los percibían como procesos psíquicos universales sino que iniciaron a analizarlos como desviaciones de la estructura de la personalidad (Ungaretti, Etchezahar y Simkin, 2012). Por eso, los futuros estudios sobre este fenómeno, aquellos llevados a cabo en los años 50, se basarán en la

estructura de la personalidad, que puede estar patológicamente alterada. La patología se debe a ciertas pautas de crianza que crean las condiciones ideales para que una persona sea propensa a creer un cierto tipo de propaganda (Montes Berges, 2008).

Hasta los años 60, los estudios sobre el fenómeno de los prejuicios se centraban en el individuo y su relación con el mundo. A partir de los años 60 el enfoque pasa del individuo a los grupos sociales. Los propósitos de las investigaciones de este período eran mayoritariamente entender cómo se difunden los prejuicios sociales y analizar profundamente los conflictos sociales (Montes Berges, 2008). Se ponía énfasis sobre el efecto que la sociedad y sus normas tenían sobre las actitudes y el comportamiento de sus ciudadanos. El objetivo principal en ese período era investigar cómo las normas sociales podían influenciar a las personas en la creación de actitudes discriminatorias (Ungaretti, Etchezahar y Simkin 2012).

Las investigaciones de los años 80 mostraron que las actitudes discriminatorias todavía persistían y que poco había cambiado en las décadas anteriores. Mientras que en EE.UU. se llevaban a cabo investigaciones centradas en las relaciones entre personas blancas y negras, en Europa se usaban como referencia grupos mínimos. Las investigaciones consistían mayoritariamente en dividir las personas en dos o más grupos. En estos grupos los sujetos no tenían contacto o interacción entre sí y, por consiguiente, tampoco tenían experiencias negativas unos con los otros; sin embargo, los sujetos de ambos grupos mostraban actitudes discriminatorias y competitivas hacia el otro grupo (Ungaretti, Etchezahar y Simkin 2012).

2.2. Prejuicios y estereotipos en relación con la discriminación

La connotación negativa que transmiten los prejuicios es bastante obvia, pero todavía no hemos explicado el papel que desempeña el estereotipo en ese proceso. Dado que los dos conceptos están estrechamente vinculados, es importante destacar cómo se relacionan uno con el otro. “El estereotipo sería el componente cognitivo (juicio, creencia) de los prejuicios (que son siempre de carácter negativo)” (González Gabaldón, 1999:80). El estereotipo es simplemente la idea o suposición que tenemos de una persona o de un grupo social. Como tal, puede ser positiva o negativa, pero independientemente de su carácter positivo o negativo, se trata de una generalización. Podemos entender los estereotipos como una especie de simplificación que nos ayuda a desenvolvernos en una sociedad desconocida. Cuando nos encontramos en situaciones nuevas, inmersos en una cultura de la cual tenemos poco

conocimiento, nos servimos de cualquier información a nuestra disposición. Si estamos hablando de los primeros contactos con una nueva sociedad, hay que recordar que si se usa inteligentemente, el estereotipo nos puede guiar hacia un entendimiento detallado y profundo de una cultura” (Bravo-García, 2015). Usado inteligentemente, en este caso, significa usado como punto de partida, como un pequeño fragmento que describe algunas personas de esa sociedad. La inclinación casi inconsciente que muchos de nosotros tenemos hacia los estereotipos y las generalizaciones se puede explicar a través del deseo de afirmar la propia identidad social. Según González Gabaldón (1999), los estereotipos simplifican la identidad social y refuerzan la pertenencia a un grupo puesto que, aceptando los estereotipos existentes en ese grupo, reafirmamos nuestra afiliación a él. Señalando las diferencias entre “ellos” y “nosotros” confirmamos la pertenencia a nuestro grupo social.

A diferencia de los prejuicios, que siempre representan una disposición negativa hacia un grupo, los estereotipos pueden ser también “positivos”. Ese tipo de estereotipos también representa una especie de discriminación aunque no lo parezca a primera vista. Un ejemplo de estereotipo positivo sería decir que la inteligencia emocional de las mujeres es más desarrollada y, por consiguiente, manejan situaciones personales y sociales con más éxito. Elaborado de esa forma, el estereotipo positivo recuerda a un halago. Sin embargo, conforme con la opinión expresada por el estereotipo, uno podría constatar que debido a su fuerte emocionalidad, una mujer no puede estar encargada de proyectos que requieren alto grado de responsabilidad (González Gabaldón, 1999). El problema que se presenta con este y otros estereotipos es que pueden ser utilizados para promover la discriminación.

“La discriminación, por su parte, es el componente comportamental del prejuicio, y por lo tanto, su manifestación externa” (Simpson y Yinger, 1965, en Montes Berges, 2008:2). Según Montes Berges (2008) la discriminación es un tratamiento caracterizado por la desigualdad entre varios grupos o sujetos que nace de los prejuicios. Las acciones discriminatorias son la manifestación externa de los prejuicios que tenemos. En otras palabras, los prejuicios representan la disposición negativa que una persona tiene hacia diferentes grupos. Esta disposición negativa se manifiesta a través de dos componentes: el componente interno o cognitivo (el estereotipo) y el componente externo (la discriminación). Para dar un ejemplo, un empleador está buscando operarios y a la entrevista de trabajo se presenta un hombre que proviene de un grupo minoritario de ese país. Si el empleador es una persona llena de prejuicios no le gustan las personas diferentes a él. La manifestación interna o cognitiva de su prejuicio será el estereotipo que los miembros de grupos minoritarios son más propensos a la

criminalidad o que llevan consigo cualquier otro problema o dificultad. La manifestación externa de su prejuicio resultará en la discriminación, es decir, en la decisión de no contratar al hombre simplemente porque proviene de un cierto grupo social.

Para entender con más profundidad las causas y las consecuencias de este tipo de actitudes hacia grupos diferentes al nuestro en el siguiente apartado se investigará cómo la antropología explica la formación de actitudes hacia culturas ajenas. Se aclararán los términos *etnocentrismo* y *relativismo cultural*, esenciales para el entendimiento de la formación de actitudes.

3. La formación de actitudes hacia culturas ajenas

El concepto de cultura es conocido por toda persona que forma parte de una civilización o un grupo social: sin embargo, a la hora de dar una definición clara y precisa de este término nos damos cuenta de que la tarea no es nada fácil. Según Harris (2004:4) la cultura “es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta)”. Siguiendo esta definición se puede concluir que nuestras respectivas culturas de origen influyen en todos los aspectos de nuestras vidas: dictan cómo pensamos, qué sentimos y de qué forma reaccionamos a los efectos del nuestro alrededor. Harris (2004) destaca que existen antropólogos convencidos de que el concepto de cultura está limitado al conjunto de instrucciones sobre cómo actuar y de qué forma hablar que los miembros de una determinada sociedad comparten. Para entender esta definición por completo, hay que determinar qué es lo que entendemos por sociedad.

Panchnadikar (1952) entiende el concepto de la sociedad como el cambiante patrón o modelo de relaciones sociales que son caracterizadas por la condición psicológica de una consciencia mutua. A lo que se refiere el término consciencia mutua nos explica más profundamente Harris (2004) que define la sociedad como un conjunto de individuos que viven en el mismo lugar y que, para sobrevivir, tienen que depender los unos de los otros. La consciencia mutua, tal como está explicada en la definición previa, es el reconocimiento de la existencia e interdependencia de los varios grupos que comparten un mismo espacio. En ambas definiciones la sociedad es vista como una unión de varios grupos, relacionados entre ellos porque dependen los unos de los otros o porque tienen un objetivo común. Según Wimmer y Vericat (2000) la cultura es el conjunto de elementos no biológicos de un grupo e incluye la tecnología, la organización social, la religión, las características de su personalidad. Conforme con esta definición, consideramos cultura todo aquello que no es biológicamente determinado y forma parte de nuestras vidas cotidianas.

3.1. El problema con el término primitivo

El adjetivo *primitivo* tiene una connotación negativa, particularmente en el contexto de una discusión sobre diferentes pueblos y civilizaciones. No obstante, cuando se habla de culturas y, sobre todo, cuando se las compara, este término todavía surge. Es importante recordar que,

independientemente del desarrollo tecnológico de la civilización de cuya cultura hablamos, es incorrecto denominar cualquier cultura como primitiva.

El antropólogo y etnólogo francés, Claude Lévi-Strauss aclaró la problemática del término *primitivo* ya en los años 50 del siglo pasado. En un artículo que forma parte de la recopilación de sus obras más destacadas, Lévi-Strauss (2008) destaca que la idea de una sociedad primitiva es una ilusión e invita a otros científicos a tener cuidado con el uso de las palabras *salvaje*, *primitivo* y *arcaico* a la hora de describir culturas y civilizaciones. Advierte que no se puede denominar a una cultura “primitiva” en base al desarrollo tecnológico obtenido. Para ilustrar su argumento, recuerda al lector que el estilo de vida de los europeos occidentales cambió muy poco desde los inicios históricos hasta la invención del motor a vapor, y, sin embargo, nunca nos referiríamos a la cultura europea de los siglos anteriores como primitiva. En otras palabras, no hubo fundamental diferencia entre la vida de un patricio en el Imperio Romano y la vida de un francés, inglés u holandés pudiente del siglo XVIII.

Si no percibimos nuestra cultura europea de los siglos pasados como primitiva por el hecho de no haber obtenido todavía un alto nivel de desarrollo tecnológico, ¿por qué entonces aplicar esa lógica a otras culturas? Hay que abandonar el concepto del primitivismo cuando se habla de otras civilizaciones para no caer en la trampa del pensamiento eurocentrista o etnocentrista en general. Si se quiere realmente entender una cultura que no es la propia, se debe distanciar completamente de los prejuicios y generalizaciones que nuestra propia cultura mantiene sobre la cultura ajena. El hecho de no hacer precisamente eso se entiende como etnocentrismo y de ese fenómeno se hablará en el siguiente apartado.

3.2. El etnocentrismo y la transmisión de valores culturales

Nuestra cultura se puede definir como el conjunto de características que hemos adquirido y aprendido de nuestros antepasados: padres, abuelos y personas mayores en nuestra familia y en la sociedad en la que vivimos. A lo largo de nuestra infancia y adolescencia observamos el comportamiento de las personas más cercanas a nosotros e inconscientemente imitamos su conducta. Harris (2004) destaca que la cultura tiende a cambiar poco de una generación a la otra puesto que los niños están programados por la familia y la sociedad a imitar el comportamiento de sus padres. Añade que cualquier comportamiento que está en línea con los valores de dicha sociedad se premia, mientras que una conducta inadecuada, que va en contra

del estilo de vida de esa cultura, se castiga. De esa manera, la cultura se transmite de una generación a la siguiente.

El proceso responsable de esta transmisión de valores culturales en el ámbito de la antropología se conoce como la endoculturación. Harris (2004) entiende la endoculturación como un proceso educativo, solo en parte consciente, mediante el cual las generaciones ancianas motivan y obligan a las jóvenes a aceptar y adoptar sus maneras de pensar y comportarse. Eso quiere decir que las personas jóvenes de cualquier sociedad empiezan a identificarse con sus mayores e inconscientemente intentan duplicar su comportamiento. El proceso de indentificación empieza inconscientemente, los jóvenes no saben porque lo hacen, simplemente les parece “normal”, pero es muy probable que después de varios años lleguen a hacerlo hasta conscientemente. Los valores de la cultura en la que crecieron se vuelven sus valores personales y forman su actitud hacia el mundo y la vida.

Uno de los problemas que puede, pero no necesariamente debe, surgir del proceso de endoculturación es el *etnocentrismo*. Altarejos y Moya (2003:4) definen el etnocentrismo como “un ensimismamiento a nivel cultural que dificultaría gravemente la apertura de una comunidad hacia otras personas por el mero hecho de pertenecer a una cultura diferente”. Se trata de una forma de aislamiento e intolerancia cultural. Harris (2004) lo define como la creencia que nuestra propia conducta es siempre positiva y elogiada, mientras que los que actúan de otra forma viven de modo salvaje, inhumano y repugnante. Ser etnocentrista significa pensar, y realmente creer que cualquier cultura diferente de la nuestra es torcida, y cuanto más diferente, tanto más desviada. Ese tipo de actitud crea una atmósfera que no prevee ni el mínimo grado de tolerancia y convivencia. De ella nacen las condiciones perfectas para todo tipo de conflictos culturales, y en casos extremos hasta guerras. En un intento de advertir a los posibles lectores etnocentristas, Harris (2004) menciona un detalle importantísimo: Si esos mismos etnocentristas hubieran nacido y crecido en otro país, otra sociedad u otra cultura, los estilos de vida que ahora consideran salvajes e inhumanos serían los suyos.

3.3. El relativismo cultural en defensa de las culturas

Al lado opuesto del etnocentrismo se encuentra el *relativismo cultural*. Harris (2004) entiende el relativismo cultural como la idea de que cada cultura es digna como las demás. Altarejos y Moya (2003) destacan otro aspecto del relativismo cultural, que también llaman *culturalismo*, y es el concepto de primacía que la cultura supuestamente tiene sobre otros campos de la vida

humana. Conderana Cerrillo (2007) habla del tema a partir de tres tesis básicas. La primera anota que “no hay ninguna cultura concreta que pueda reclamar para sí la prerrogativa de ser la auténtica cultura humana”, la segunda “todas las culturas tienen, en principio, la misma carta de legitimidad, por lo que cualquiera de ellas es digna de ser respetada”, y la tercera destaca que “no es justo enjuiciar una cultura desde fuera de ella misma”(Conderana Cerrillo 2007:82).

En otras palabras, no existe ninguna cultura suprema, más humana que las demás, todas deben ser respetadas. También, hay que ser consiente del hecho de no poder realmente entender una cultura desde afuera, es decir, usando los parámetros culturales de la nuestra dado que todos somos, hasta un cierto punto, subjetivos. Lo que es moral o inmoral la cultura lo decide sola, visto que toda cultura determina por sí misma las normas de lo bueno y de lo malo (Conderana Cerrillo 2007). Por otro lado, tampoco se puede considerar el canibalismo, la guerra, el sacrificio humano y la pobreza como virtudes culturales para poder realizar un estudio objetivo de esos fenómenos; es del todo aceptable tratar de estudiar ciertos fenómenos culturales con el objetivo de cambiarlos (Harris, 2004).

3.4. El efecto de la interculturalidad en la formación de actitudes

Las sociedades europeas se vuelven cada vez más multiculturales y cambian cada día. La multiculturalidad europea nace de la inmigración y la consiguiente integración de las personas en los países de su llegada. La migración es un fenómeno fundamentalmente humano e invariable durante la historia (Díez Gutiérrez, 2004). Sin embargo, solemos ver a los inmigrantes o a personas de otros países como diferentes de nosotros, individuos que deben adaptarse a la cultura del país donde llegaron.

Contactos entre culturas diferentes pueden resultar en conflictos, sobre todo si los miembros de las dos culturas no comparten las mismas opiniones sobre los derechos humanos, el concepto de democracia, el papel de la religión dentro la sociedad y otros aspectos fundamentales. Según Díez Gutiérrez (2004), percibimos la presencia de extranjeros cuyos valores religiosos y culturales no son idénticos o parecidos a los nuestros como incompatibles y como una amenaza a nuestra identidad. Ese sentimiento de amenaza, como lo llama el autor, se puede interpretar como un intenso miedo de cualquier cambio que viene desde afuera. El temor a lo nuevo y a lo diferente crea tensiones entre grupos culturalmente opuestos y puede resultar en varios tipos de conflictos dentro la sociedad. El concepto de la interculturalidad y del intercambio cultural es crucial para solucionar los mencionados conflictos y las

dificultades que proceden de la realidad multicultural (Casas Castañé, 1999). El intercambio de ideas, tradiciones y costumbres entre dos culturas implica una especie de educación cultural. Notando y discutiendo las diferencias entre nuestra cultura y la cultura extranjera nos volvemos educados e informados en ambas. Ese “mejoramiento personal” lleva a la modificación de actitudes preexistentes.

Un factor imprescindible en el proceso de la interculturalidad es la educación escolar. La razón más obvia e urgente de esta necesidad son las conductas xenófobas y racistas en algunos sectores que han mostrado la urgencia de educación desde la escuela para obtener una convivencia social de calidad (Casas Castañé, 1999). Los objetivos de una educación intercultural serían disminuir todo tipo de prejuicio o discriminación y promover la tolerancia entre diferentes grupos. También, hay que tener en mente que la educación intercultural no debe ser una simple asimilación de los miembros de grupos minoritarios bajo el pretexto de la igualdad de oportunidades (Di Carlo, 1994 en Díez Gutiérrez, 2004). El objetivo de este tipo de educación no es obligar a los nuevos miembros de una sociedad a olvidarse de su propia cultura y acoger una nueva identidad, sino realizar un intercambio cultural que beneficie ambas culturas. Mucha atención debe ser prestada a la creación de programas escolares elaborados y exactos porque incluir aspectos fragmentarios de la cultura minoritaria en el currículum, sin contexto ni explicación intensificaría la estereotipía y la folclorización (Díez Gutiérrez, 2004).

4. La enseñanza de la cultura en una clase de ELE

Desde los años 60 del siglo pasado, cuando surge el enfoque comunicativo en la metodología de L2, la cultura va adquiriendo un papel cada vez más importante. Ortega Arjonilla (1991) destaca que en el proceso de enseñar el español como lengua extranjera debemos entender que el estudiante necesitará no solamente su conocimiento lingüístico del español, sino también el conocimiento sobre el contexto cultural para poder relacionarse con éxito y ser completamente entendido. El conocimiento lingüístico se refiere a la gramática, la sintaxis, la morfología, la fonología del español, mientras que el contexto cultural comprende elementos de nuestras rutinas diarias. El *Marco común europeo de referencia* (2002) nos ofrece una descripción detallada de las áreas de nuestra vida que están incluidas en el conocimiento del contexto cultural:

El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos públicos o privados, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural. (MCER 2002:11)

Sin la unión entre el conocimiento gramatical y el conocimiento sociocultural, un aprendiz de ELE se encontrará con problemas e interferencias a la hora de comunicarse con los hablantes nativos de español. De ahí surge la importancia de enseñar la cultura en una clase de ELE. Si nuestro objetivo es capacitar a nuestros aprendices para que un día puedan comunicarse con otros hablantes debemos enseñar la gramática y la cultura como dos partes integrales de la lengua.

Hoy en día, gracias a Internet, los medios de información y ayudas audiovisuales, el aprendiz está expuesto a una multitud de *input* gramatical y cultural. En ese respecto, la cultura es inevitable e indispensable para entender completamente los mensajes transmitidos por los hablantes nativos. Chahak y Basirizadeh (2012) destacan que cada palabra pronunciada por un hablante nativo, cada lectura de un mensaje original, o cualquier uso de la lengua para transmitir mensajes llamará la atención a los elementos culturales. Es posible que en el proceso de comunicación, debido a las diferencias culturales entre L1 y L2, el aprendiz malentienda el mensaje enviado por el hablante nativo o al revés. Cuando el aprendiz malentiende la reacción o el comportamiento de otros puede desarrollar una especie de

hostilidad hacia los hablantes del idioma que estudian y es por eso que la cultura debería formar parte del currículo.

4.1. La presencia del contenido cultural en la metodología de L2 en el siglo XX

La cultura es un elemento indispensable en la enseñanza y el estudio de cualquier idioma. Sin embargo, por mucho tiempo, el contenido cultural fue escaso o completamente omitido en los manuales de enseñanza de ELE. El primer método que abarca en medida substancial el contenido cultural es el enfoque comunicativo. Hubo intentos de introducir rasgos de la cultura en los métodos anteriores a eso, pero sin demasiado éxito.

Martín Sánchez (2009) propone una cronología de los métodos más relevantes en la didáctica de ELE y el papel de la cultura en cada uno de ellos. Los primeros métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, como el método de gramática y traducción, también llamado método tradicional, no reconocían la importancia de la cultura en la clase. Los manuales incluían poco contenido relacionado a la cultura y los textos culturales que sí estaban incluidos provenían de obras literarias y servían como modelos para los ejercicios de traducción. El método tradicional ponía énfasis sobre los contenidos gramaticales y a la vez, ignoraba casi completamente la cultura en la clase. Sus procedimientos se basaban en el análisis gramatical, en la memorización del léxico, en la traducción de textos literarios. Lo mismo se puede decir para el método directo que apareció a principios del siglo XX como una innovación y respuesta al método de gramática y traducción. Su enfoque estaba basado en la interacción oral y en la enseñanza del vocabulario. Se daba más importancia al vocabulario y a la interacción oral y a los diálogos, mientras que la gramática se volvía cada vez menos relevante (2009). Lamentablemente, este método tampoco logró introducir la cultura en la clase de ELE, dado que el léxico se aprende a través de diálogos y situaciones poco reales que no permiten impartir contenidos socioculturales. El método también fue criticado porque el léxico se aprendía de manera pasiva y abstracta y la falta de corrección de los errores llevaba a la fosilización de las mismas (2009). El método audiolingual, popularizado después de la Segunda Guerra Mundial, era muy prometedor, pero al final dio pocos resultados. “Se basa en la teoría de Bloomfield que dice que cualquier lengua puede aunarse a un conjunto de estructuras características propias y puede ser descrita a partir de ellas” (Alcalde Mato 2011:14). Los contenidos culturales están presentes solamente en rastros, puesto que la comunicación se basa en la creación, repetición y automatización de hábitos. La gramática se

enseña de forma inductiva, el estudiante aprende la L2 de forma automática, a través de la repetición de modelos (Martín Sánchez 2009).

Algunos métodos alternativos como la sugestopedia, la vía silenciosa y la respuesta física total también surgieron en el siglo pasado pero tuvieron poco éxito. La sugestopedia fue inventada en los años 60 por Georgi Lozanov. “Con la sugestopedia a los estudiantes se les sienta en muebles confortables, escuchando música barroca o instrumental, se les da nombres nuevos y escuchan extensos diálogos presuponiendo que esto los lleve a una asimilación más rápida y duradera” (Hernández Reinoso, 2000:146). La presencia de los contenidos culturales en este método fue muy escasa y no se reconocía su valor y su utilidad. Lo mismo vale para el método de la vía silente de Caleb Gattegno, un matemático. En una clase de la vía silente el profesor usa gestos y señales para indicar qué hay que hacer. La respuesta física total de James J. Asher es, en cuanto a las actividades, el más exigente de los métodos para el aprendiz. Su tarea consiste en seguir las instrucciones del profesor a la letra, pero sin hablar. Después de un cierto número de clases, cuando se sientan preparados, los aprendices empiezan a dar instrucciones como: ¡siéntate!, ¡baila! ¡salta! a sus compañeros. No es difícil concluir que en este método tampoco hay lugar para el contenido cultural, visto que el léxico es escaso y se habla tan poco.

El enfoque que ha tenido el mejor éxito en el siglo pasado y que se utiliza activamente hasta el día de hoy es el enfoque comunicativo al que está dedicado el próximo apartado.

4.2. La enseñanza del contenido cultural dentro del enfoque comunicativo

En los años 70 del siglo pasado empieza a desarrollarse el enfoque comunicativo, también conocido como el enfoque nocional-funcional. Se creó como una respuesta a los métodos estructuralistas americanos. La novedad del enfoque comunicativo es la visión que se tiene del idioma. La lengua es vista como medio de comunicación y, por consiguiente, mucha atención se presta a la interacción oral y escrita. Según Martín Sánchez (2009), la enseñanza centrada en el enfoque comunicativo debería focalizarse en las necesidades lingüísticas del alumno y también posibilitar una comunicación real, vinculada a situaciones reales. El criterio más importante en la selección de materiales es la funcionalidad, o sea, la utilidad del contenido. Si no es aplicable a la vida y la comunicación real, se vuelve redundante.

En ese contexto didáctico, el contenido sociocultural se vuelve más importante que antes. Se hace difícil desempeñar cualquier acto de comunicación exitoso sin conocimientos socioculturales. El enfoque comunicativo promueve un uso real del idioma con todos los respectivos saludos, refranes, gesticulaciones, expresiones faciales, expresiones coloquiales y demás. Sin embargo, es cuestionable cuánta cultura de verdad se enseña a través del enfoque comunicativo. Como destaca Patricio Mato (2014), los enfoques comunicativos han sido objeto de muchas críticas porque, según los críticos, reducen la dimensión cultural a un papel anecdótico. La autora se refiere al entendimiento básico, casi trivial de la cultura como tal. Podemos ponernos la pregunta ¿Qué definimos como cultura y qué entendemos por ella? Parece imposible colocar el Don Quijote de Cervantes y las expresiones coloquiales que contienen palabrotas bajo el mismo nombre de contenidos culturales, es decir, cultura en general. Si todo esto es cultura, deben de existir diferentes tipos de contenidos culturales.

Cuando hablamos de cultura en el ámbito de la enseñanza de lenguas secundarias es importante recordar la diferencia entre la cultura con C y aquella con c. Como bien notan Haidari, Ketabi y Zonoobi (2014) la cultura con “C” mayúscula es una expresión de la cultura formal e incluye la literatura culta y las costumbres refinadas, mientras que la cultura con “c” minúscula comprende los aspectos rutinarios de la vida, como saludos y despedidas, el vestuario, la comida, hábitos cotidianos. Dado que los materiales en el enfoque comunicativo se escogen en base a su utilidad, y la posibilidad de su aplicación en un acto de comunicación real, la cultura con “c” minúscula es mucho más representada en una clase de ELE. Los métodos anteriores al enfoque comunicativo prestaban poca o ninguna atención a la enseñanza de contenidos socioculturales como hemos visto en capítulos anteriores. Por otro lado, también es cierto que la cultura que se enseñaba en el enfoque comunicativo, sobre todo al inicio del método, era bastante simplificada y servía en muchos casos solamente como ayuda en el acto comunicativo. Patricio Tato (2014:219) describe los dos mayores fallos de los enfoques comunicativos en cuanto a la enseñanza de los contenidos culturales:

De acuerdo con Isisag (2010), el enfoque comunicativo fallaba sobre todo en dos aspectos: no reconociendo plenamente los lazos entre lengua y cultura; y no siendo consciente de que el aprendizaje de otra cultura era insuficiente para promover la comprensión entre culturas, ya que para alcanzar esta última finalidad, se requiere tener una consciencia de la propia cultura.

La autora quiere decir que enseñar la cultura como teoría, separada de la lengua y sin contexto resulta poco útil para el estudiante y produce escasos resultados. Se obtienen mejores resultados si todo el contenido cultural dentro del curso es contextualizado, si abunda en

ejemplos y se estudia en base a ellos. También, el simple hecho de que, como profesores, enseñemos la cultura española, no significa que promovemos tolerancia entre nuestras dos culturas. Enseñar el contenido cultural es necesario en una clase de ELE pero no basta, también hay que estimular discusiones sobre las diferencias culturales. En el caso de los croatas que aprenden español, por ejemplo, podemos dar tiempo para comparar las costumbres españolas y croatas de una manera objetiva y hablar sinceramente sobre las dos sociedades. Enseñando la cultura en contexto, con explicaciones y ejemplos eliminamos la posibilidad de crear y promover generalizaciones y estereotipos. Además, enriquecemos el conocimiento y la competencia interculturales de nuestros aprendices.

En el proceso de aprender o adquirir una lengua extranjera, el estudiante está expuesto a una serie de mensajes directos e indirectos sobre los hablantes nativos del idioma en cuestión. Además de aprender y retener todas las formas gramaticales que le sirven para llevar a cabo un acto de comunicación, el estudiante tiene que saber toda una serie de reglas socioculturales que dictan cómo comportarse, cuándo hablar y qué decir. Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007) notan que Hymes define la competencia comunicativa no solamente como una inherente competencia gramatical sino también como la habilidad de usar la competencia gramatical en una variedad de situaciones comunicativas. Según Hymes (en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007) no es solamente la competencia gramatical la que nos hace hablantes hábiles. Otro elemento indispensable es saber utilizar nuestro conocimiento gramatical en contextos y situaciones diferentes. Esa habilidad o destreza se conoce como la competencia comunicativa. Podemos ilustrar lo que se refiere Hymes con un simple ejemplo. Estamos en una boda y hay que felicitarles a los novios. Nuestra competencia gramatical nos permite formular una frase correcta y sin errores, pero allí acaba su alcance. Todo lo demás (cómo saludar, de qué manera besar a los novios, cuánto espacio dejar entre ustedes, qué tono de voz emplear, cómo llegar vestido a la boda...) forma parte de nuestra competencia comunicativa. Sin ese conocimiento sociocultural nuestro mensaje, por muy correcto que sea gramaticalmente, podrá ser malentendido.

Se impone la conclusión de que la competencia comunicativa es una unión entre todo el conocimiento gramatical que poseemos y la sabiduría sociocultural que hemos adquirido o aprendido. Hay que distinguir la adquisición del aprendizaje. La adquisición acontece inconscientemente, cuando estamos en contacto con hablantes nativos o en situaciones de comunicación real. El aprendizaje, por otro lado, es un acto intencionado y consciente en el cual el estudiante depende del profesor y del manual como fuentes de información.

Si el estudiante aprende el contenido sociocultural en una clase de L2, el profesor es la persona que presenta e interpreta el contenido. La objetividad y la imparcialidad a la hora de impartir clases sobre la cultura son de gran importancia puesto que introducir opiniones y prejuicios propios en la clase puede resultar en la creación de estereotipos sobre los hablantes nativos de L2. Bravo-García (2015) elabora algunos elementos fundamentales en la formación de actitudes de los aprendices de ELE relacionados con generalizaciones que los estudiantes ya tienen cuando empiezan a estudiar ELE. Del rol del profesor en ese proceso se hablará más profundamente en el siguiente apartado.

4.3. El papel del profesor en la presentación de contenidos culturales

Durante el proceso de aprendizaje el estudiante empieza a darse cuenta de las diferencias que existen entre su cultura de proveniencia y la cultura del idioma que aprende. Las generalizaciones que tiene sobre la cultura de L2 representan una especie de bagaje cultural propio que determina la manera en la que percibe la nueva cultura (García Benito, 2008). Es la responsabilidad del profesor de poner la información nueva sobre la cultura de L2 en contexto y de explicar las diferencias entre las dos culturas.

Bravo-García (2015) pone énfasis sobre algunos factores que los profesores de español deberían tener en cuenta a la hora de enseñar contenidos socioculturales. Anota que las culturas del vasto mundo hispano deben ser representadas objetivamente y en igual medida sin que ninguna tome prioridad. La objetividad en la presentación de los contenidos también es de gran importancia puesto que el docente no puede introducir opiniones propias en el discurso. Esto confirma el rol imprescindible del docente en la formación de actitudes y opiniones que los aprendices de L2 tendrán sobre los hablantes nativos. Puesto que el contenido cultural forma parte de la competencia comunicativa podemos concluir que la competencia comunicativa es el instrumento a través del cual se forman las actitudes de los estudiantes sobre los hablantes nativos de L2.

Si como docentes damos explicaciones poco claras, superficiales y estereotipadas sobre diferentes pueblos o países hispanohablantes, creamos las condiciones perfectas para la difusión de generalizaciones y estereotipos. En esa situación es fácil que el alumno tome lo dicho en clase como un hecho y lo acepte como una verdad absoluta. Por ejemplo, si el objetivo de una clase específica es ampliar el conocimiento sociocultural que los estudiantes tienen de México, es impermissible que salgan del aula creyendo que las características culturales mexicanas más importantes son los mariachi que tocan la guitarra, llevan sombrero

y beben aguardiente. A través de simplificaciones como esas por parte del profesor, los alumnos aprenden generalizaciones y estereotipos sobre los habitantes de diferentes países hispanohablantes. El estudiante trata de relacionar la nueva información sociocultural con el conocimiento que ya tiene de un país, lo que suelen ser precisamente generalizaciones.

Si las asociaciones y generalizaciones en cuestión se refuerzan, es posible que el estudiante cree una imagen fuertemente estereotipada del otro, un cliché conceptual fijo (Bravo-García 2015). En otras palabras, el alumno trata de relacionar el conocimiento que ya tiene de un país, que suele ser superficial y poco detallado, con la información presentada por parte del profesor. Si el docente confirma las generalizaciones que el estudiante tenía antes de llegar a la clase, en su mente se afirman estereotipos y generalizaciones. El estudiante piensa algo como: Si me lo dijeron otros, y ahora me lo verifica el profesor, tiene que ser cierto.

Los estereotipos culturales ya establecidos difícilmente pueden cambiarse. Según Bravo-García (2015) solamente los contactos personales y directos y la reflexión sobre ellos pueden cambiar los estereotipos preestablecidos durante el aprendizaje. Una creencia o generalización confirmada y fomentada por parte del profesor puede llevar a la creación de estereotipos que solo se pueden cambiar a través de una experiencia personal de contacto con hablantes nativos. Dependiendo de su estatus económico, un cierto número de estudiantes no tendrá la posibilidad de viajar y estar en contacto con hablantes nativos del español. Son precisamente esos alumnos que más dependen del profesor y de los contenidos culturales didácticos para tener una imagen real de la cultura española.

4.4. La enseñanza del enfoque intercultural en la clase de ELE

Definir la competencia intercultural en el campo de la didáctica es una tarea compleja y nada fácil. Se habla de la *dimensión* intercultural, la *consciencia* intercultural, el enfoque intercultural y las habilidades que cada una de ellos comprende. Byram, Gribkova, Starkey (2002) destacan que la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas tiene como objetivo el desarrollo de los aprendices como hablantes interculturales o mediadores, capaces de entablar una conversación con complejidad e identidades múltiples y evitar el acto de estereotipar que acompaña la percepción de alguien a través de una sola identidad.

Un hablante hábil en este caso indica una persona instruida en su propia cultura y en la cultura de su interlocutor que sabe cambiar y modificar su comportamiento conforme al idioma que

habla. Entiende este cambio no como una pérdida de su propia identidad, sino como la adquisición de otra más. Según el *MCER* (2001:101) la *consciencia* intercultural es “la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto”. Eso quiere decir que poseer una consciencia intercultural significa entender las relaciones entre nuestra cultura de origen y las culturas con las que entramos en contacto a través del estudio de una L2.

Los contactos entre diferentes culturas están más presentes hoy en día que en cualquier otro período en la historia. La globalización, la inmigración y la expansión de los mercados han creado un gran número de sociedades multiculturales. Sociedades como esas necesitan promover valores como la tolerancia y el respeto por la diversidad cultural y lingüística. En tiempos recientes se habla mucho sobre el enfoque intercultural dentro de la enseñanza de ELE. Según Moreno Vargas-Machuca (2010) el enfoque intercultural en la educación confirma que las diferencias culturales se encuentran en cualquier contexto educativo y social. Señalar las diferencias culturales como la norma es importante porque ayuda a promover la tolerancia y el interés por el otro en niños, pero también en jóvenes y adultos. Un hablante competente debe tener un conocimiento amplio de la gramática pero también estar familiarizado con la cultura, la sociedad y las costumbres del país (o países) cuyo idioma estudia.

El rol del profesor en el enfoque intercultural es de gran importancia. Su objetivo principal es desarrollar en los alumnos una actitud tolerante y comprensiva hacia la cultura cuyo idioma estudian. Para conseguir este objetivo, el docente emplea una variedad de técnicas y actividades en el aula. Patricio Mato (2014) destaca que en ese proceso hay que emplear muchos recursos didácticos bastante variados como textos originales, grabaciones, fotografías, folletos turísticos, canciones, películas, series, artículos de periódicos y demás. La variedad de los contenidos nos permite una visión completa y no solamente fragmentada de la cultura española. Se puede aconsejar muchas fuentes pero, hoy en día, con el desarrollo de la tecnología, Internet suele ser la fuente más utilizada por el profesorado. También, Internet permite a los alumnos la posibilidad de ver, leer o escuchar los contenidos culturales una y otra vez desde sus casas. El profesor, por su parte, debe asegurarse que hace más que simplemente transmitir los contenidos culturales. Su tarea principal es volverse un aprendiz-intercultural hábil para promover el trabajo independiente de los alumnos y para desarrollar las mismas destrezas y actitudes que los estudiantes (Patricio Tato 2015). En otras palabras,

hay que predicar con el ejemplo. No basta repetir palabras como tolerancia, comprensión, igualdad y esperar que los estudiantes hayan entendido el mensaje. El profesor debe realmente creer en los valores que enseña e intentar desarrollarlos en sí mismo.

El hablante intercultural que se comunica con hablantes nativos de español con éxito y sin malentendidos debe poseer algunas habilidades y capacidades específicas. Peña Calvo y Gutiérrez Almarza (2002:926) citan algunas de ellas: “es consciente de su propia identidad y cultura, de cómo esta identidad es percibida por la otra cultura, es capaz de explicar las diferencias y aceptarlas, su objetivo es integrar el aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación”. Se supone que un aprendiz con amplio conocimiento de su propia cultura y con una actitud positiva hacia la cultura del otro pueda aceptar más fácilmente las diferencias entre las dos culturas. Además, es probable que entienda la importancia del aspecto cultural en la comunicación.

Peña Calvo y Gutiérrez Almarza (2002) investigaron la tipología de las actividades adecuadas para el desarrollo de la interculturalidad en principiantes estudiantes de ELE. Las actividades tenían como objetivo entender los diferentes comportamientos de la cultura de L1 y L2, hacer pensar sobre las generalizaciones existentes y encontrar lazos entre la cultura del estudiante y la cultura española. Los materiales utilizados para obtener dichos objetivos fueron nombres de calles y sus orígenes, imágenes populares y símbolos de la cultura extranjera, deducir información a partir de imágenes visuales y demás. Los resultados de la investigación confirman “la inmersión de los componentes lingüísticos y sociales en el marco cultural general y que los comportamientos compartidos por todos los miembros de una misma sociedad tienen su reflejo en la lengua y, por lo tanto deberían formar parte de la enseñanza de español como lengua extranjera” (Peña Calvo y Gutiérrez Almarza (2002:933). En otras palabras, es importante enseñar la interculturalidad como parte integral del estudio de ELE porque la relación entre los contenidos lingüísticos y aquellos socioculturales, como comportamientos, es innegable.

4.5. Los elementos socioculturales en el Plan Curricular

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) es una serie de tres volúmenes compuesta con el objetivo de ofrecer a los profesores de ELE un gran repertorio de materiales para la enseñanza y la evaluación del español. La división de la competencia lingüística del aprendizaje del español en seis niveles de referencia propuesta por el MCER (2002) está en la base del Plan Curricular. Los capítulos pertinentes al tema de las actitudes hacia el español

como lengua extranjera son: Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales. Los tres capítulos son, en realidad, inventarios que sirven para el desarrollo del componente cultural en el estudio de ELE. Proseguiremos citando y presentando los contenidos de cada uno de ellos.

En el inventario titulado *Referentes culturales* están incluidos los aspectos culturales de España y de los países hispanos. También el MCER (2002) incluye contenidos socioculturales, bajo el nombre de conocimiento factual (características geográfica, políticas, económicas, patrimonio histórico y cultural), pero no ofrece escalas de descriptores para las competencias generales. El objetivo es ofrecer una visión general de los referentes culturales compartidos por una comunidad (Plan Curricular, 2006). En otras palabras, no se ofrece una detallada lista de hecho históricos y culturales, sino referentes culturales contemporáneos que ayudan al alumno a saber cómo comportarse en diferentes situaciones sociales. El inventario presenta creencias y valores que evocan ciertos sentimientos y pensamientos en la memoria colectiva, igual que representaciones y símbolos conocidos y compartidos por una sociedad. El material se presenta en tres estadios: aproximación, profundización y consolidación en base al menor o mayor grado de universalidad. La fase de aproximación es la parte en la que se acumulan nombres, tendencias, productos, de proyección internacional, la fase de profundización sirve para juntar los aspectos más detallados y la fase de consolidación tiene como objetivo incluir una visión histórica, general (Plan Curricular, 2006).

Los contenidos del inventario están divididos en tres grandes apartados: *Conocimientos generales de los países hispanos* que incluye condiciones de vida, convenciones sociales comportamientos rituales, valores y creencias, *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* que recoge hitos fundamentales de la historia, la sociedad y la cultura y *Productos y creaciones culturales* que incluye las tendencias artísticas y culturales de España y de Hispanoamérica.

El inventario titulado *Saberes y comportamientos socioculturales* es una continuación de lo anunciado en el inventario anterior. Este segundo inventario está dividido en dos partes (saberes y comportamientos). En los saberes socioculturales están incluidos el modo de la vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales y demás. Eso comprende las partes del día, partes de la comida, medidas y cantidades en relación con los alimentos, la organización de los productos en el supermercado etc. Las especificaciones presentadas se refieren solamente a España. Hispanoamérica no está

incluida puesto que resultó muy difícil recoger en un capítulo los aspectos de cada una de las sociedades de habla hispana. En cuanto a los comportamientos socioculturales, esos comprenden conceptos como la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse según la ocasión, los comportamientos no verbales (gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos). Tanto los comportamientos como los saberes culturales son de enorme importancia a la hora de realizar un acto de comunicación real puesto que permiten al hablante saber cómo actuar en determinadas situaciones sociales. Los contenidos de este inventario están divididos en tres apartados: *Condiciones de vida y organización social* que incluye la comida y bebida, los horarios laborales, las actividades de ocio, etc., *Relaciones interpersonales* que aborda las relaciones entre sexos, generaciones, familiares y demás, y por último, *Identidad colectiva y estilo de vida* que recoge saludos, despedidas, celebraciones, fiestas, ceremonias y prácticas religiosas y los comportamientos adecuados a esas situaciones.

El tercer inventario, titulado *Habilidades y actitudes interculturales*, está dividido en dos partes. Ambas sirven para promover la tolerancia del alumno y desarrollar aún más su interculturalidad. Los contenidos consisten en operaciones que el alumno puede llevar a cabo conscientemente para mejorar sus estrategias interculturales. El objetivo es desarrollar tácticas y estrategias pragmáticas que ayudarán al estudiante a actuar adecuadamente en varias situaciones comunicativas. Este inventario también está dividido en cuatro apartados: *Configuración de la identidad cultural*, *Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales*, *Interacción cultural* y *la Mediación intercultural*. El cuarto apartado incluye actividades que favorecen la negociación de significados, la interpretación de hechos, la eliminación de malentendidos culturales y la neutralización de conflictos interculturales.

5. Investigaciones previas sobre las actitudes de los estudiantes de ELE

El tema de las actitudes en el contexto de aprendizaje ELE se ha investigado moderadamente a lo largo del siglo pasado, pero en los últimos decenios su papel e importancia crecen. Ha habido algunas investigaciones dedicadas a la exploración de las actitudes y el efecto de las mismas en el aprendizaje de L2 y de ELE. En este capítulo se presentarán algunas de ellas en breve.

Palomino Hernández (2012) condujo una elaborada investigación sobre las creencias, las actitudes y la motivación de estudiantes de ELE sicilianos. Participaron dos grupos de alumnos de nivel A1. El primer grupo estaba compuesto de 48 estudiantes de 13-14 años y el segundo grupo de 85 alumnos entre 16 y 19 años. Todos los participantes son bilingües, la lengua oficial es el italiano, entre sí se comunican en siciliano. El cuestionario fue dividido en cuatro partes (Datos personales y familiares, Conocimiento y relación con lenguas extranjeras, Lenguas extranjeras: creencias, actitudes y motivación, Español LE: creencias, actitudes y motivación) y comprendía 30 ítems. Los resultados de la cuarta parte, la que nos interesa más fueron los siguientes: más de la mitad de los participantes declararon que el español les gustaba bastante o mucho por su similitud con el italiano/siciliano y por el gusto por la lengua. Un 10% de los participantes citaron la cultura y la sociedad hispana como razón por la que les gustaba el español. En cuanto a las creencias sobre el aprendizaje del español, la mayoría percibe el español como un idioma “ni fácil ni difícil” por su similitud con su L1. En cuanto a la utilidad del español se notaron ciertas diferencias entre los grupos. Mientras que los participantes más jóvenes del primer grupo creen que el español es útil para viajar y a nivel cultural, los participantes del segundo grupo (16-19 años) opinan todo lo contrario describiéndolo como “poco útil”. Respecto a las creencias y actitudes que tienen acerca del mundo hispano, ambos grupos citan la gastronomía española y mexicana, el folclore español, artistas y cantantes españoles y latinoamericanos, futbolistas y sus equipos. Las actitudes positivas que manifestaron tienen que ver con el arte, el estilo de vida, las tradiciones hispanas y la religión católica, mientras que las actitudes negativas están relacionadas con productos televisivos, la moda y los elementos folclóricos.

Minera Reyna (2010) condujo una investigación con el objetivo de explorar las actitudes de los estudiantes de ELE en Alemania. Participaron 96 estudiantes universitarios (66 mujeres y 30 hombres) de diferentes carreras (excluida la Filología Hispánica) de una edad media 25 años. Todos ellos estaban cursando el segundo semestre de E/LE como curso optativo. La

lengua materna de la mayoría de los sujetos (el 92%) es el alemán, pero todos confirmaron tener conocimiento de otras lenguas. Para llevar a cabo la investigación se aplicó un cuestionario para poder recoger una multitud de datos de varios participantes simultáneamente. Los resultados mostraron que la motivación para aprender el español en los participantes era predominantemente intrínseca, luego instrumental y sociocultural al último lugar. En cuanto a las actitudes hacia la situación del aprendizaje y de la enseñanza, la mayoría tenía “muy buena” actitud hacia el profesorado, “excelente” hacia los compañeros y “muy buena” hacia el curso del español. Respecto a las actitudes de los sujetos hacia los elementos hispanos se mostró que la mayoría de los participantes tenía una actitud “muy buena” hacia la cultura hispana y el mundo hispano y una actitud “excelente” hacia la gente hispana. Además, los estudiantes motivados por razones socioculturales se mostraron más motivados para aprender el E/LE. Al mismo tiempo se nota una relación entre el grado de motivación y la actitud hacia el español. Los participantes cuya motivación predominante era intrínseca son los que tienen actitudes más positivas hacia el idioma y el curso. También, obtuvieron mejores notas en la prueba lingüística. Se concluyó que la motivación intrínseca afecta positivamente las actitudes y el rendimiento.

La investigación de Benkek (2013) se ocupó del tema de los estereotipos culturales que tienen los aprendices croatas sobre España. Participaron 58 estudiantes croatas de nivel A1, A2, B1 y B2 que estudian el español en las academias de lenguas y del Centro de idiomas extranjeros de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. Su edad aproximada era de 15 a 30 años. La autora utilizó un cuestionario dividido en dos partes para obtener los resultados. La primera parte está dedicada a investigar las visitas y estancias en España y en los países Hispanoamericanos de los participantes, y la segunda parte consiste en ocho listas vacías de las que cada una corresponde a un tema relacionado con España. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes de los niveles B1 y B2 se alejaron poco de los estereotipos y tópicos comunes. A diferencia de ellos, los participantes de los niveles A1 y A2 mostraron poca inclinación hacia los estereotipos. Cabe destacar que los estudiantes de B1 y B2 mayoritariamente han estado en España. Los 8 centros de interés que corresponden a las listas son: España, lengua española, los españoles, comidas y bebidas españolas, costumbres y tradiciones españolas, música española e hispanoamericana. En cuanto a la primera categoría los tópicos que aparecen con más frecuencia son: Barcelona, Madrid, Real Madrid, lugares que la mayoría de los participantes ha visitado. En cuanto a la lengua española aparecen palabras como: telenovela, México, Latinoamérica, probablemente como fuentes de acceso al

idioma. Los españoles fueron descritos como **guapos** en primer lugar por todos los tres grupos. También bajos, temperamentales y morenos. El centro de interés **Comidas y bebidas** era de mayor interés porque se suponía que allí habría más confusión entre los platos típicamente españoles y aquellos hispanoamericanos. En el nivel A1 se encontraron 8 comidas hispanoamericanas en lugar de comidas españolas. Cierta mejora se encontró en el nivel A2 y en B1/B2 donde aparecen 6 comidas hispanoamericanas. Se concluyó que en todos los niveles todavía había bastante confusión entre los elementos culturales, sobre todo gastronómicos, entre España y el mundo hispanoamericano. Dentro de las **Costumbres y tradiciones españolas** se encontraron: la corrida, tomates, Tomatina, es decir, tópicos comunes. Penélope Cruz, Javier Bardem, Shakira, Manu Chao, Alejandro Sanz aparecen como personas famosas o cantantes. Curiosamente, el pintor Velázquez aparece solamente en el nivel B2, hecho que indica que los estudiantes de ese nivel han profundizado su conocimiento cultural. El último centro de interés era **Hispanoamérica**, un área muy vasta y difícil de describir. Aquí se encontraron palabras como: México, telenovela, Argentina, droga y cartel. Todas ellas corresponden a los tópicos comunes en Europa sobre ese continente. Al final, se concluyó que los tópicos culturales desaparecen muy lentamente y que permanecen fijos por mucho tiempo durante el estudio de un idioma. Otro elemento que hacía la situación aún más complicada era el deseo de vender y ganar sin respeto alguno por la cultura. Hasta hoy en día, a los turistas que visitan España se les venden sombreros en cada rincón. Ese tipo de confusiones culturales, dado que no se pueden evitar, podrían ser una base para mejorar las clases de cultura de ELE, partiendo de la equivocación.

6. Investigación de las actitudes de los estudiantes de español sobre el pueblo y la cultura españoles

A continuación se presentará la investigación sobre las actitudes de los estudiantes croatas del español como L2 llevada a cabo en el mes de marzo de 2017 en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. Se presentarán los objetivos preestablecidos, los instrumentos utilizados en la investigación, el procedimiento de la investigación, los resultados obtenidos y por último, en la parte reservada para la discusión, se ofrecerá un comentario sobre los resultados obtenidos.

6.1. Los objetivos de la investigación

En esta investigación se analizarán las actitudes que los estudiantes croatas de español como L2 tienen sobre el pueblo y la cultura españoles. La creación de opiniones y actitudes está relacionada con la exposición a la cultura española y la presentación de los contenidos culturales en clase de los que se ha hablado en el apartado 4.2.

El primer objetivo de esta investigación es determinar la actitud que los sujetos tienen hacia el idioma que estudian y si esas actitudes cambian desde el primer hasta el último año de estudio. También, se detectarán las actitudes que tienen hacia su propia pronunciación.

El segundo objetivo es determinar las actitudes que los sujetos tienen hacia el pueblo español, es decir, con cuáles de los adjetivos ofrecidos, describirían a la gente española. Además, nos interesa investigar la inclinación a los estereotipos que los estudiantes mostrarán, dado que se les ofrecerá una lista de generalizaciones estereotípicas para notar los eventuales cambios del primer al último año de estudio.

El tercer objetivo es investigar qué percepción tienen de la literatura y el cine españoles, con qué palabras los describirían y, a la vez, si los conocen lo suficientemente como para expresar una detallada opinión. También, será interesante notar los eventuales cambios de actitud entre los grupos.

El cuarto y último objetivo es detectar cuánto conocimiento cultural los sujetos tienen de la gastronomía española y si pueden hacer una breve lista de sus platos y bebidas preferidos originarias a España y si saben de dónde exactamente proceden. Además de la breve lista,

nuevamente se les ofrecerán algunas generalizaciones relacionadas a la gastronomía española para determinar si están de acuerdo con ellas o no.

Nuestra hipótesis es que los estudiantes del primer año tendrán un nivel de conocimiento socio-cultural bastante inferior al de sus compañeros del quinto año, y que mostrarán más inclinación hacia los estereotipos. Suponemos que los estudiantes del primer año tendrán una imagen estereotipada del pueblo español respecto a los estudiantes de los años más avanzados que tendrán una imagen mucho más detallada de la cultura española. Los estudiantes del cuarto y del quinto año sabrán bastante sobre la cultura española, podrán nombrar una multitud de escritores, músicos, actores y personas de la vida pública española y mostrarán un conocimiento sociocultural mucho más amplio que sus compañeros más jóvenes.

6.2. Metodología

En el proceso de obtener la información necesaria para investigar sobre las actitudes de los estudiantes croatas hacia el pueblo y la cultura españoles, se han seguido algunas de las pautas metodológicas usadas en la investigación hecha por Koren (2013). En esa tesis se trata de determinar las percepciones y estereotipos que los croatas tenemos de los serbios y eslovenos y viceversa. En algunos aspectos metodológicos, también la investigación hecha por Benkek (2013) resultó ser muy útil. Su investigación se centra en los estereotipos culturales sobre España en los aprendices croatas de ELE.

6.2.1. Participantes

Como muestra para esta investigación se han analizado las respuestas de 122 croatas, estudiantes del español a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. El estudio del español es uno de dos grupos de estudio que tienen los participantes; el otro grupo puede provenir de cualquiera de los demás departamentos de la facultad. Los sujetos se dividen en 5 grupos, en base al año de estudio. En total, 29 estudiantes del primer curso, 28 estudiantes del segundo, 25 del tercero, 24 del cuarto y 16 del quinto curso participaron. La edad de los sujetos es aproximadamente entre 18 y 26 años.

6.2.2. Instrumentos

Con el fin de obtener datos válidos y pertinentes a la investigación, se ha realizado un cuestionario especialmente adaptado al contexto de la investigación y a sus participantes. Puesto que la mayoría de los sujetos estudia español como L2 desde hace varios años, sus actitudes y opiniones podrían ser bastante diferentes a las de otros croatas y de allí la necesidad de crear un cuestionario destinado exclusivamente para ellos. A continuación, se presentará el cuestionario con todas sus partes.

El cuestionario está dividido en cinco partes: información general sobre los sujetos y cuatro categorías de interés para la investigación. En la primera parte, la de la información general, los participantes tienen que responder a preguntas relacionadas con la duración de su aprendizaje del español, los contextos en los que aprendieron el español, ciudades y pueblos que han visitado en España. Esta parte sirve para luego comparar las respuestas de los estudiantes que han visitado España con las respuestas de aquellos que no la han visitado.

Las cuatro categorías de interés para la investigación son: el idioma, el pueblo, la literatura y el cine, la gastronomía.

La primera categoría tiene como objetivo investigar las actitudes de los sujetos hacia el idioma español en general. Se analizan las percepciones que los participantes tienen de la gramática (si es fácil, difícil, útil etc.), el vocabulario y la pronunciación o fonética del español. También se analiza la actitud que los estudiantes tienen hacia su propia pronunciación, si alguno de sus aspectos les causa dificultades o consiguen pronunciarlo todo sin problemas.

La segunda categoría es pertinente al pueblo español y tiene como objetivo determinar cómo ven los participantes a los españoles. La categoría consiste en dos actividades, una larga lista de 57 adjetivos bastante variados de los que los sujetos pueden escoger aquellos que corresponden con su visión de los españoles. También, se les ofrece la oportunidad de describirlos usando sus propias palabras. Para realizar esta actividad se ha usado una *checklist*: una lista de adjetivos donde los participantes deben indicar con cuáles de los adjetivos ofrecidos están de acuerdo. La segunda actividad consiste en 20 afirmaciones más o menos estereotipadas sobre los españoles y los participantes deben anotar su grado de acuerdo con la afirmación. Para llevar a cabo esta actividad se ha utilizado la escala Likert de 1 a 5.

En la tercera categoría, los participantes describen la literatura española con sus propias palabras y hacen lo mismo con el cine español. El objetivo es observar qué adjetivos o comentarios aparecerán muchas veces. Además de las actitudes hacia la literatura y el cine, los participantes tienen que nombrar algunos de sus autores preferidos, directores de cine, actores, y películas. Este apartado sirve para determinar el nivel de inmersión de los estudiantes en esta parte de la cultura española.

La cuarta categoría también consiste en dos partes; en la primera los participantes deben nombrar algunos platos y bebidas típicos de España e indicar de qué región proceden y en la segunda indicar su grado de acuerdo con 13 afirmaciones sobre la importancia de la gastronomía en España y sobre los hábitos alimenticios de los españoles.

6.2.3. Procedimiento de la investigación

El cuestionario fue administrado por la autora a lo largo de 3 días durante las clases de Ejercicios de lengua en las aulas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb. Esas clases en particular fueron escogidas porque juntan a todos los estudiantes de cada curso. La gestión del cuestionario duró aproximadamente 20 minutos por grupo y fue realizada al principio o al final de cada clase, en el tiempo concedido a la autora por parte de los profesores que gestionan la clase.

En primer lugar, se explicó a los estudiantes la idea principal de investigación y lo que se quería investigar. Dado que se investigan las opiniones y las actitudes de los participantes, les pedimos que diesen respuestas sinceras y claras y no existieran repuestas incorrectas. Antes de empezar con la distribución de los cuestionarios se dieron instrucciones precisas y se informó a los participantes que las preguntas se referían exclusivamente a España para evitar dudas y malentendidos. No obstante, analizando los resultados, nos hemos dado cuenta de que varios participantes no entendieron ciertas preguntas e ignoraron las instrucciones. Durante la gestión del cuestionario surgieron pocas preguntas y dudas, y las preguntas que sí tuvieron los participantes se referían al número de respuestas que podían dar y a la manera de evidenciar la respuesta (si subrayar, poner una *x*, etc.), aunque las instrucciones al inicio de cada actividad lo dicen claramente. Los cuestionarios fueron recogidos y los datos obtenidos fueron analizados por la autora.

6.3. Resultados del cuestionario

Los resultados obtenidos a través del cuestionario se dividen en cinco grupos, cada uno correspondiente a un año de estudio. Los primeros tres grupos comprenden los estudiantes del curso trienal del español; el Grupo 1 está compuesto de los estudiantes del primer curso, el Grupo 2 de los del segundo curso y el Grupo 3 de los estudiantes del tercer curso. Los grupos 4 y 5 corresponden al primero y segundo año del estudio del máster en español.

Grupo 1

Datos generales

Este grupo está constituido por 29 estudiantes del primer curso del español en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. En cuanto al conocimiento previo, es decir, los años que los participantes llevan estudiando el español: cuatro de ellos (13,79%) empezaron a estudiar el español este año y llegaron a la universidad sin conocimiento previo. El 10,34% de ellos estudian el español desde hace 1 año, el 17,24% desde hace 2 años, el 13,79% desde hace 3 años, el 24,13% desde hace 4 y el 17,24% desde hace 5 años. Una persona lleva 6 años estudiándolo y otra más 7.

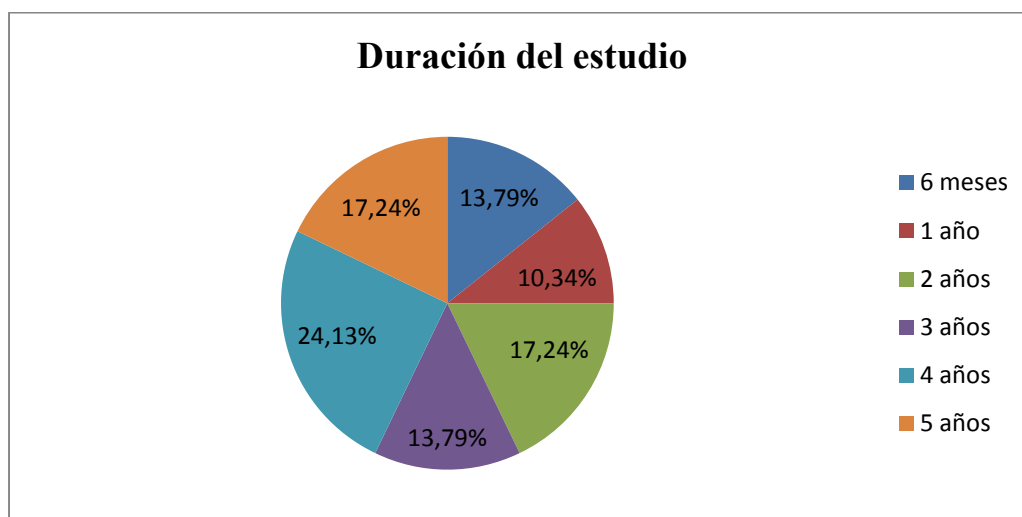


Gráfico 1: Duración del estudio

En cuanto a su estancia en España: el 58,62% de los participantes del Grupo 1 no ha visitado España y el 41,37% ha visitado el país por lo menos una vez. La ciudad más visitada es Barcelona; el 91,66% de los que visitaron España han estado ahí.

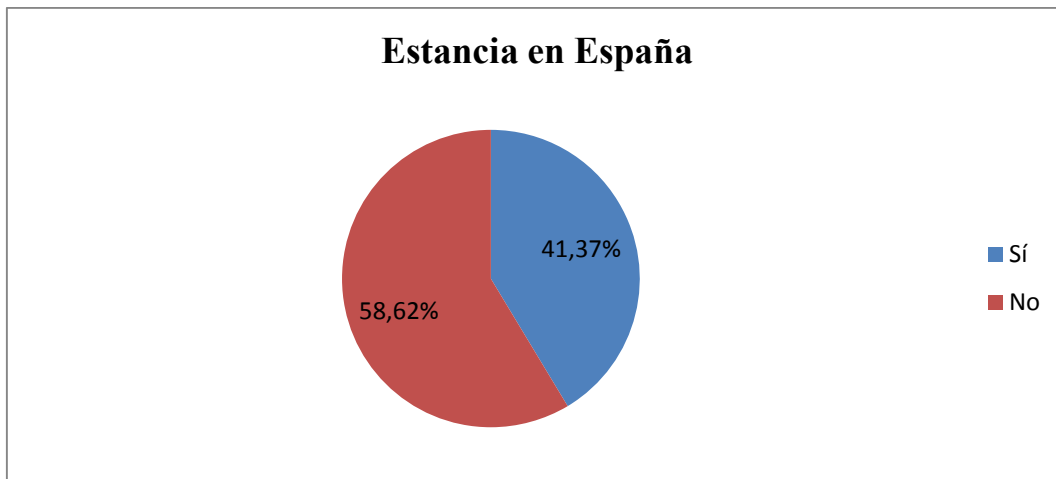


Gráfico 2: Estancia en España

Categoría 1: el idioma

En cuanto a la gramática española los cuatro adjetivos más utilizados para describirla fueron: lógica (68,96%), útil (68,96%), irregular (65,51%) y complicada (51,72%). La parte más difícil de la gramática española fueron los tiempos verbales (44,82%), seguidos por el subjuntivo (24,13%) y la parte más fácil fueron los sustantivos, adjetivos y pronombres (27,58%).

En cuanto al vocabulario español los adjetivos más citados fueron: interesante (93,1%), abundante (93,1%), útil a la hora de aprender otros idiomas (86,20%) y fácil de memorizar (65,51%).

Según este grupo la fonética española es: agradable al oído (96,55%), melódica (89,65%), fácil de pronunciar (58,62%) y melodiosa (58,62%). En cuanto a su propia pronunciación del español y las posibles dificultades: el 68,96% piensa casi no tener o no tener problema con la pronunciación de las consonantes españolas y el 65,51% piensa no tener problemas con la entonación española.

El acento español que más prefieren es el madrileño (44,44%) y el que les gusta menos es el acento vasco (50%).

Categoría 2: el pueblo

Para describir a los españoles, el Grupo 1 utilizó los siguientes adjetivos: apasionados (89,65%), irascibles (82,75%), hedonistas (79,31%), ruidosos (79,31%). También dijeron que a los españoles les gusta cantar y bailar (89,65%), que hablan mal el inglés (51,72%), que se

abrazan a menudo (65,51%) y que están muy cerca del interlocutor a la hora de hablar (65,51%).

Categoría 3: la literatura y el cine

Según este grupo la literatura española es: interesante (27,58%), abundante (17,24%), y fantástica (10,34%). Como su autor español preferido, el 20,68% nombró al colombiano Gabriel García Márquez¹ y el 17,24% a Cervantes. Entre otros, también fueron nombrados el chileno Pablo Neruda (3,44%) y el brasileño Paulo Coelho (3,44%).

En cuanto al cine español lo perciben como: interesante (34,48%), apasionante (13,79%), extraño (6,89%). Sus actores españoles preferidos son Antonio Banderas (27,58%), Penélope Cruz (27,58%) y Mario Casas (6,89%). Sus directores preferidos son Pedro Almodóvar (41,37%) y Antonio Banderas (10,34%). Sus películas españolas preferidas son: Tres metros sobre el cielo (27,58%), la película mexicana El laberinto del fauno (13,79%) y Todo sobre mi madre (10,34%).

Categoría 4: la gastronomía

En cuanto a la comida típica de España nombraron: paella (55,17%), churros (27,58%), tapas (27,58%) y tortilla (17,24%). Las bebidas típicas de España que conocen son: sangría (72,41%), horchata (6,89%), pero también nombraron: el tequila (10,34%) y el mojito (3,44%) que no provienen de España. Los miembros de este grupo piensan que la comida y la bebida son elementos importantes de la cultura española (86,20%) y que todos los eventos importantes en España van acompañados de la comida y la bebida (75,86%).

Grupo 2

Datos generales

Este grupo se compone de 28 estudiantes del segundo curso del español. La mayoría de los estudiantes de este grupo estudia el español desde hace 6 años (32,14%) o desde hace 5 años (21,42%). El 21,42% de ellos lleva solamente 2 años hablando español, es decir, empezaron a estudiarlo en la universidad. Con este nivel de conocimiento previo esperamos notar también bastante conocimiento cultural en los participantes, sobre todo en el segmento dedicado a la literatura y al cine español.

¹Todos los grupos recibieron instrucciones claras y les fue dicho que las preguntas del cuestionario se referían exclusivamente a España.

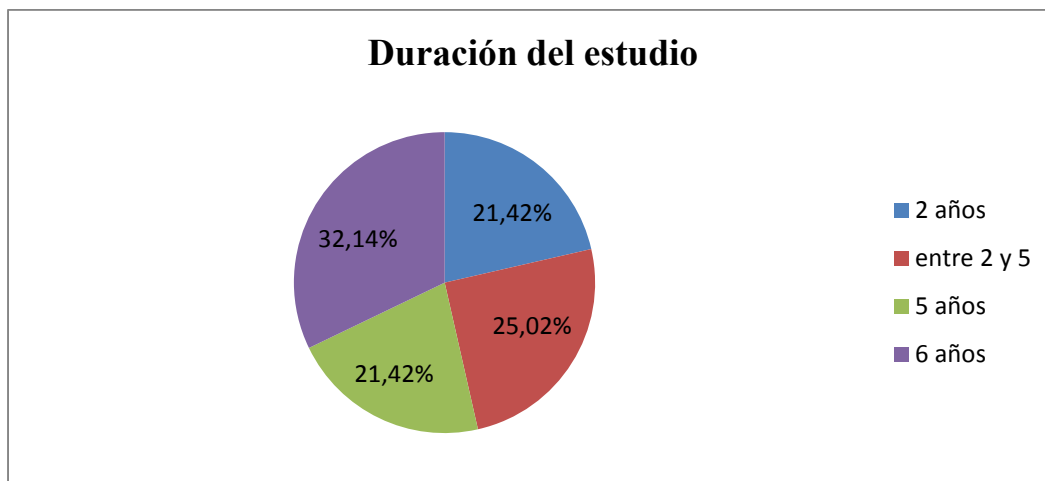


Gráfico 3: Duración del estudio

Pese al número de años que llevan estudiando el español, solamente el 25% de ellos ha visitado el país. Las ciudades que visitaron son Barcelona (71 % de los que viajaron a España) y Madrid (28% de los que han estado en España).

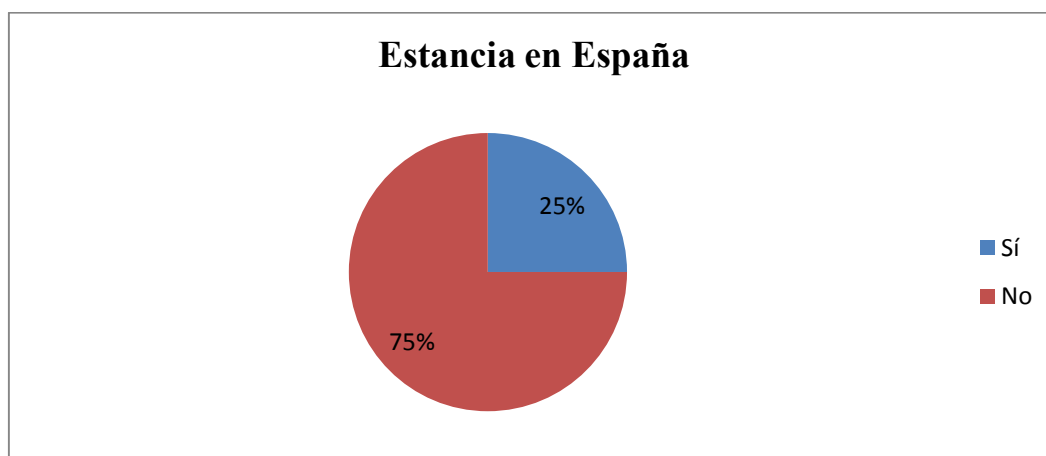


Gráfico 4: Estancia en España

Categoría 1: el idioma

En cuanto a la gramática española: útil (71,42%), lógica (67,85%) y complicada (32,14%). La parte más difícil de la gramática española, según el grupo, es el subjuntivo (42,85%), los verbos *ser* y *estar* (39,28%) y los tiempos verbales (39,28%). La parte más fácil son las conjugaciones verbales (25%).

El vocabulario español es: interesante (85,71%), abundante (82,14%) e útil a la hora de aprender otros idiomas (78,57%). La fonética del español es: agradable al oído (96,42%), melódica (82,14%) y fácil de pronunciar (42,85%). En cuanto a su propia pronunciación del

español, el 75% piensa no tener problemas con la pronunciación de las consonantes españolas y el 78, 57% piensa no tener problemas con la entonación española a la hora de hablar. El acento español preferido de este grupo es, de nuevo, el madrileño (46,42%) y el que les gusta menos es el acento norteño (21,42%).

Categoría 2: el pueblo

En la descripción de los españoles el Grupo 2 utilizó estos adjetivos: rumorosos (82,14%), apasionados (82,14%), simpáticos (82,14%) y accesibles (82,14%). También anotaron: afectuosos (71,42%), hedonistas (71,42%) e irascibles (71,42%). Según este grupo, los españoles gesticulan mucho a la hora de hablar (78,57%), se besan cuando se les presenta a un desconocido (89,28%) y se abrazan a menudo (85,71%).

Categoría 3: la literatura y el cine

En cuanto a la literatura española, esta es descrita como: interesante (50%), abundante (46,42%) y diversificada (25%). El autor español preferido es, de nuevo, el colombiano Gabriel García Márquez (21,42%).

En cuanto al cine español, ese también es interesante (28,57%) y humorístico (17,85%). La actriz española preferida es Penélope Cruz (39,28%) y su director preferido es Almodóvar (42,85%). La película que nombra el 28,57% de ellos es Tres metros sobre el cielo. Aparecen también muchas otras películas pero con poca frecuencia (fueron nombradas por nada más una o dos personas).

Categoría 4: la gastronomía

En cuanto a la comida española, el plato más nombrado es, de nuevo, paella (78,57%) y gazpacho (32,14%). Además de esos, aparecen con muy poca frecuencia especialidades mexicanas como nachos y el burrito, apuntados por una sola persona.

En cuanto a las bebidas, la sangría aparece con una frecuencia del 75%. Este grupo considera que la comida y la bebida son elementos importantes de la cultura española (89,28%), que todos los eventos importantes son acompañados por la comida y la bebida (78,57%) y que los españoles cocinan bien (64,28%).

Grupo 3

Datos generales

Este grupo está formado por 25 estudiantes del tercer curso del español como L2. El 44% de ellos lleva 7 años estudiando el español y el 36% de ellos lo estudia desde hace 5 años.

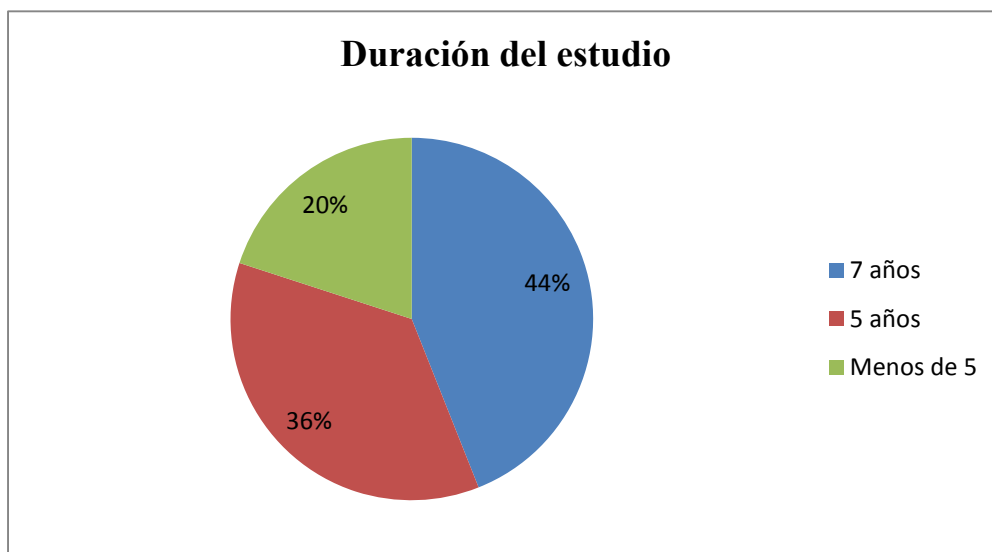


Gráfico 5: Duración del estudio

La mayoría de los participantes de este grupo ha estado en España (64%) y predominantemente en Barcelona (48% de los que han visitado España). Este es uno de los tres grupos en los que la mayoría de los participantes ha visitado España.

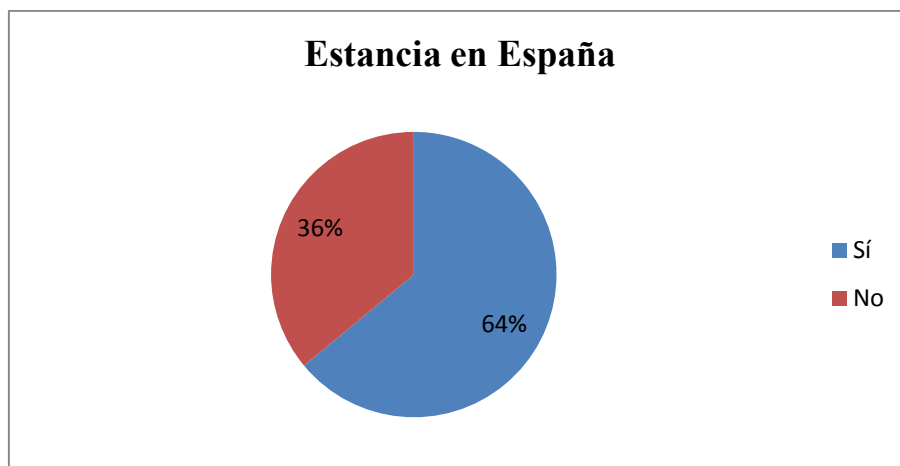


Gráfico 6: Estancia en España

Categoría 1: el idioma

En cuanto a la gramática española, esta es: lógica (60%), útil (48%) y complicada (48%). La parte más difícil es el subjuntivo (64%) y los verbos *ser* y *estar* (48%). La parte más fácil son los tiempos verbales (24%).

El vocabulario español es: útil a la hora de aprender otros idiomas (96%), interesante (88%) y abundante (76%). La fonética del español es melódica (80%), agradable al oído (72%), melodiosa (60%) y fácil de pronunciar (52%).

El 72% de los participantes dijo no tener problemas con la pronunciación de las consonantes españolas, el 64% dijo no tener problemas con la entonación española a la hora de hablar. El acento que más apuntaron como preferido es el madrileño (36%) y el menos preferido es el andaluz (32%).

Categoría 2: el pueblo

Según este grupo, los españoles son: irascibles (80%), simpáticos (76%), apasionados (72%), rumorosos (60%) y chistosos (60%). También gesticulan mucho (68%), se besan a la hora de presentarse (80%) y se abrazan a menudo (68%).

Categoría 3: la literatura y el cine

En cuanto a la literatura española, los participantes la describen como: interesante (56%), abundante (52%) y diversificada (44%). Cervantes aparece con más frecuencia como el autor preferido (36%). El cine español, según el grupo, es extraño (32%) e interesante (28%). Sus actores españoles preferidos son Mario Casas (20%), Javier Bardem (16%) y Penélope Cruz (16%) y su director preferido es Almodóvar (56%). La película que nombraron como su favorita es el Laberinto del fauno (28%), una película mexicana, también apuntaron Tres metros sobre el cielo (28%) y La piel que habito (16%).

Categoría 4: la gastronomía

La comida tradicional española más nombrada fue la paella (84%) y la bebida más apuntada la sangría (80%). No aparecieron ni comidas ni bebidas latinoamericanas. Según este grupo la comida y la bebida son elementos importantes de la cultura española (84%) y todos los eventos importantes son acompañados por la comida y la bebida (92%). El 76% de ellos piensa que los españoles duermen la siesta por la tarde y el 92% está de acuerdo con que los españoles cenan sobre las 22h o más tarde. El 68% dijo que los españoles consumen alcohol junto con la comida.

Grupo 4

Datos generales

Este grupo está compuesto por 24 estudiantes del cuarto curso del español como L2. El 25% del ellos lleva 5 años estudiando el español y el resto más de 5 años.

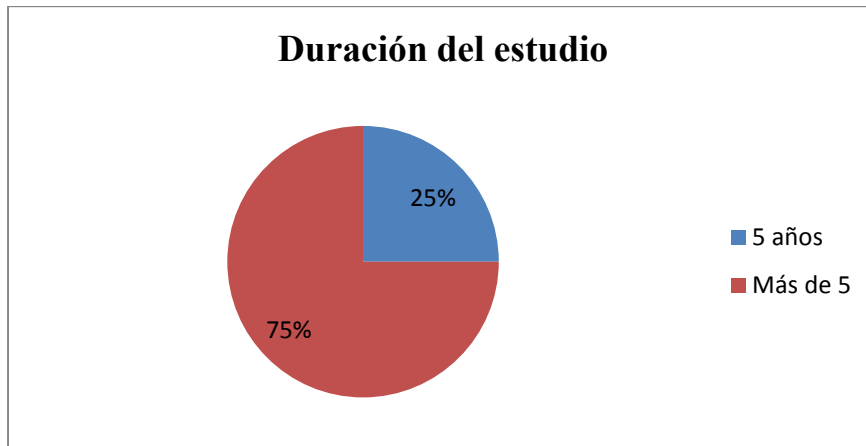


Gráfico 7: Duración del estudio

La mayoría de los miembros del grupo (66%) ha visitado España. Las ciudades más visitadas fueron Barcelona (32%), Madrid (43%) y Toledo (25%).

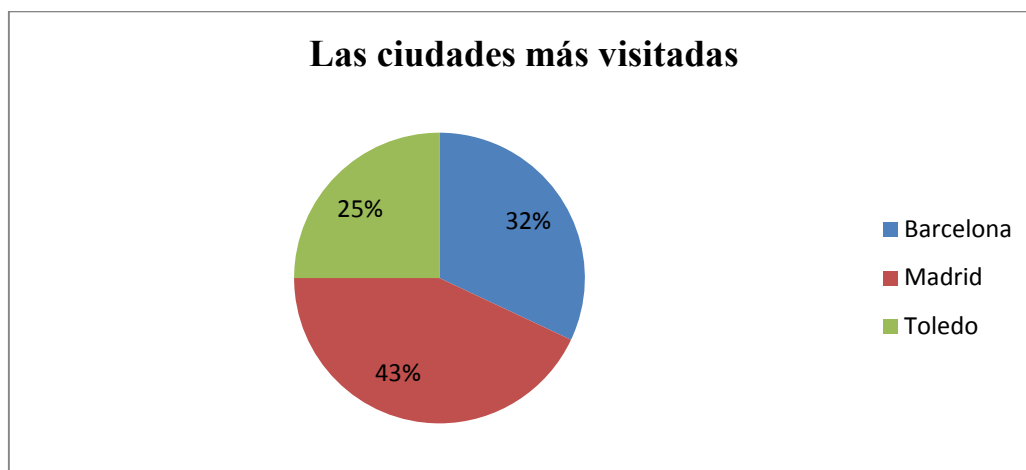


Gráfico 8: Las ciudades más visitadas

Categoría 1: el idioma

En cuanto a la gramática española: lógica (87,5%), útil (70%), complicada (37,5%) y fácil (37,5). La parte más difícil de la gramática es el subjuntivo (62,5%), las preposiciones (29%) y los artículos (29%) y la parte más fácil son las conjugaciones de los verbos y el uso de los tiempos verbales (58,33%).

El vocabulario español es: interesante (91,66%), abundante (91,66%), útil (79,16%) y fácil de memorizar (41,66%). La fonética del español es agradable al oído (79,16%), melódica (75%), fácil de pronunciar (70,83%) y melodiosa (58,33%). En cuanto a su propia pronunciación del español, el 83,33% dijo no tener problemas con la pronunciación de las consonantes españolas y el 95,83% dijo no tener problemas con la entonación española. El acento preferido de este grupo es el madrileño (50%) y el menos preferido es el andaluz (25%).

Categoría 2: el pueblo

Según este grupo los españoles son: hospitalarios (87,5%), simpáticos (79,16%), apasionados (75%) y irascibles (70,83%). También, les gusta bailar y cantar (62,5%) y hablan mal el inglés (66,66%).

Categoría 3: la literatura y el cine

La literatura española es: abundante (64,16%) e interesante (41,66%). Sus autores españoles preferidos son la chilena Isabel Allende (16,66%) y el colombiano Gabriel García Márquez (12,5%). El 37,5% de este grupo describió el cine español con uno de los siguientes adjetivos: extraño, diferente, extraordinario, atípico. Sus actores españoles preferidos son Penélope Cruz (29,16%) y Javier Bardem (20,83%). Su director preferido es Almodóvar (58,33%). Apuntaron muchas películas pero las que aparecen con más frecuencia son Tres metros sobre el cielo (29,16%) y Volver (25%).

Categoría 4: la gastronomía

En cuanto a la comida tradicional española, el plato más frecuente era la paella (79,16%) y la bebida más apuntada la sangría (50%). El 83,33% de los miembros de este grupo piensa que la comida y la bebida son elementos importantes de la cultura española y el 75% de ellos dijo que todos los eventos importantes en España son acompañados por la comida y la bebida.

Grupo 5

Datos generales

Este grupo se compone de 16 estudiantes del quinto curso del español como L2. El 31,25% de ellos lleva 7 años estudiando el español y el mismo porcentaje (31,25%) lleva 5 años estudiando el idioma. El 56,25% de los miembros de este grupo ha estado en España y ha

visitado predominantemente: Barcelona (77% de los que estuvieron en España) y Madrid (22% de ellos).

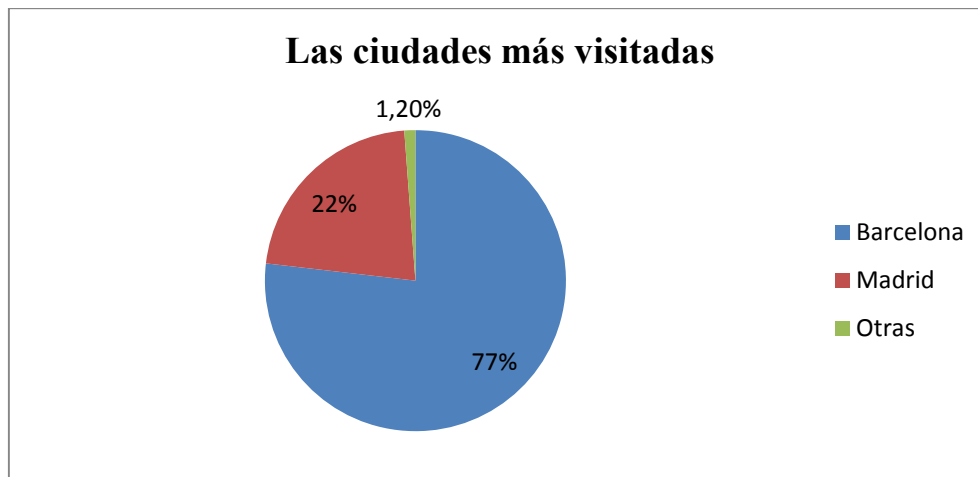


Gráfico 8: Las ciudades más visitadas

Categoría 1: el idioma

En cuanto a la gramática española, este grupo la describe como: lógica (81,25%), útil (81,25%), irregular (62,5%) y difícil (50%). La parte más difícil es el subjuntivo (81,25%), los verbos *ser* y *estar* (31,25%) y los artículos (25%) y la parte más fácil es el presente del indicativo (31,25%).

El vocabulario español es: abundante (93,75%), interesante (93,75%), útil a la hora de aprender otros idiomas (87,5%) y fácil de memorizar (50%). La fonética del español es: melódica (87,5%), melodiosa (81,5%), agradable al oído (81,25%). En cuanto a su propia pronunciación, el 56,25% de los participantes de este grupo piensa no tener problemas con la pronunciación de las consonantes españolas y el 87,5% de ellos piensa no tener problemas con la entonación española. El acento que les gusta más es el madrileño (31,25%) y el acento de castilla (no especificaron cuál) – 18,75%. El acento que les gusta menos es el acento norteño (50%).

Categoría 2: el pueblo

Según este grupo los españoles son: chistosos (100%), hedonistas (93,75%), apasionados (87,5%), accesibles (87,5%) e irascibles (81,25%). También piensan que a los españoles les gusta bailar y cantar (93,75%), que hablan mal el inglés (81,25%), que viven con sus padres

hasta cumplir los 30 años de vida (81,25%), que se besan al presentarse (87,5%), que se abrazan a menudo (75%) y que están muy cerca al interlocutor durante una conversación (81,25%).

Categoría 3: la literatura y el cine

Este grupo describe la literatura española con los siguientes adjetivos: abundante (56,25%), diversificada (37,5%), interesante (31,25%) y perdurable (25%). Sus autores españoles preferidos son el colombiano Gabriel García Márquez (31,25%) y Cervantes (25%). También apuntaron Rosa Montero, Carmen Laforet y Carlos Ruiz Zafón pero con poca frecuencia. Aparecen de nuevo los nombres de la chilena Isabel Allende y el brasileño Paulo Coelho.

En cuanto al cine español lo describen como: interesante (43,75%), diversificado (43,75%), humorístico (31,25%). Sus actores españoles preferidos son Antonio Banderas (62,5%), Mario Casas (37,5%) y Penélope Cruz (31,25%). Su director preferido es Almodóvar (81,25%) y su película favorita es Tres metros sobre el cielo (43,75%) aunque nombraron muchas más entre las cuales: Tengo ganas de ti, Tres bodas de más, Lengua de las mariposas, La piel que habito y demás.

Categoría 4: la gastronomía

En cuanto a la comida tradicional española más apuntada aparecen: paella (81,25%), tapas (37,5%) y gazpacho (31,25%). También, pulpo a la gallega (25%), churros (18,75%), cocido madrileño (12,5%) y el jamón serrano (12,5%). La bebida tradicional española nombrada con más frecuencia es la sangría con una frecuencia del 75% y el vino (18,75%). Según este grupo, la comida y la bebida son elementos importantes de la cultura española (93,75%) y todos los eventos importantes son acompañados por la comida y la bebida (81,25%). El 68,75% piensa que los españoles duermen la siesta, el 75% que cenan a las 22h o más tarde y que toman mucha cerveza (68,75%) y mucho vino tinto (62,5%).

6.4. Discusión de los resultados

En la presente investigación y conforme con los resultados obtenidos, se ha hecho el siguiente análisis: En cuanto a la **categoría 1: el idioma**, los estudiantes de cada curso de los cinco comprendidos muestran una actitud extremadamente positiva hacia el idioma español en general, y hacia su gramática, vocabulario y fonética en particular. Se ha notado poca diferencia entre

los cinco grupos. Todos los grupos optaron mayoritariamente por los adjetivos “útil” y “lógica” a la hora de describir la gramática española. El subjuntivo es la parte más difícil de la gramática española según los participantes, con la excepción del Grupo 1 que experimenta más dificultades con los tiempos verbales. Esto no es un factor sorprendente dado que la mayoría de los estudiantes del primer curso todavía desconoce el modo subjuntivo. Los cinco grupos predominantemente concuerdan en que el vocabulario español es “interesante” y “abundante”. En cuanto a la fonética española, todos los grupos muestran una percepción y actitud positiva. Según todos los grupos, sin excepción, la fonética española es melódica y agradable al oído. Cada uno de los cinco grupos también mostró un alto nivel de confianza en su propia pronunciación del español. Ninguno de los grupos piensa tener dificultades con su pronunciación de las consonantes españolas, con el Grupo 4 mostrando la máxima seguridad en sus capacidades fonéticas (83%) y el Grupo 5 mostrando el más alto nivel de autocrítica en cuanto a este segmento (56%). Lo mismo se puede decir para la entonación española que tampoco está percibida como problemática por parte de ninguno de los grupos. Es posible que una parte de los estudiantes todavía no se dé cuenta de sus errores de pronunciación, y por lo tanto piensa no tener dificultades. Al inicio de su estudio los participantes tienen clases de corrección fonética, pero se trata de una sola asignatura cuya duración es un semestre. Puesto que siempre hay margen para mejorar, nos parece buena idea continuar con las clases de la corrección fonética incluso después del primer año de estudio. El acento español preferido de todos los grupos es el madrileño y los dos acentos menos deseables son el acento norteño y el acento andaluz. Cabe destacar que en el Grupo 1, el 34,48% de los miembros del grupo ha saltado del todo el segmento con los acentos españoles. Es posible que esto se deba a la falta de conocimiento y la inhabilidad de distinguir entre los acentos del español peninsular. Los demás grupos no han tenido problemas con este segmento. La elección del acento madrileño probablemente es debida a los programas televisivos y a las películas españolas en los que predomina este acento.

En cuanto a la **categoría 2: el pueblo**, se puede decir que los participantes tienen una actitud predominantemente positiva hacia los españoles. No se hallaron grandes diferencias entre los grupos, la mayoría de los adjetivos elegidos designaban características comúnmente entendidas como positivas. Además, consideramos interesante destacar que el adjetivo más escogido para describir a los españoles en el Grupo 1 ha sido “apasionados”, mientras que el 100% del quinto año optó por el adjetivo “chistosos”. El adjetivo elegido con más frecuencia en el primer grupo (apasionados) es uno que corresponde a los estereotipos que existen sobre

la gente española. Por otra parte, el adjetivo dominante en el Grupo 5 (chistosos) es uno que implica el entendimiento del idioma y del sentido de humor de los españoles. En otras palabras, los estudiantes empiezan sus estudios con una visión estereotipada de los españoles para luego alejarse de ella y formar opiniones y actitudes propias. Sin embargo, hay que destacar que cuatro adjetivos aparecen y con mucha prevalencia en todos los grupos: simpáticos, irascibles, apasionados, hedonistas. En esos acuerda la mayoría de los participantes. La lista de afirmaciones sobre el pueblo español ofrecida a los participantes en esta categoría, ha revelado un crecimiento en cuanto al nivel de acuerdo con las afirmaciones. El Grupo 5 ha mostrado el máximo nivel de acuerdo con las afirmaciones de todos los grupos. Una posible interpretación es que la inclinación hacia las generalizaciones aumenta con el progreso del estudio y otra que algunas de las afirmaciones ofrecidas reflejan la percepción que los estudiantes croatas tienen de los españoles.

En cuanto a la **categoría 3: la literatura y el cine**, el análisis de los datos ha sido algo difícil dado que un cierto número de estudiantes ha dejado la mitad o casi todo el segmento vacío. Sin embargo, en base a los datos que sí hemos podido obtener notamos grandes diferencias entre los cinco grupos, en especial entre el Grupo 1 y el Grupo 5. Diez miembros del Grupo 1 saltaron del todo la categoría 3, algunos incluso escribieron que no sabían mucho del cine español. Una posible explicación de esto es que los estudiantes del primer año todavía no han adquirido suficiente conocimiento sociocultural y no conocen directores de cine españoles, escritores españoles y demás. Por otra parte, los estudiantes del quinto año han dado respuestas detalladas e informadas a todas las preguntas puestas y mostraron un conocimiento más amplio de la literatura y del cine español. En cuanto a la literatura española, hemos notado que los autores nombrados por los participantes corresponden a los autores presentes en sus respectivos currículos. En otras palabras, los estudiantes leen mucho, pero su lectura se limita a los autores prescritos por el estudio y muy pocos de ellos leen fuera de ello. Otra curiosidad que ha surgido durante el análisis de los datos, que puede tener más de una explicación, son los nombres del colombiano Gabriel García Márquez y de la chilena Isabel Allende en la segmento de autores españoles. También ha surgido el nombre del brasileño Paulo Coelho, pero en solamente dos instancias. Cabe destacar que todos los grupos recibieron instrucciones claras y estaban informados de que las preguntas se referían exclusivamente a España. Es posible que los participantes no entendieran las instrucciones o que simplemente desconocen el origen de los mencionados autores.

En cuanto a la **categoría 4: la gastronomía**, los participantes mostraron bastante conocimiento sobre la cocina española, nombrando toda una serie de platos y bebidas tradicionales. Muy pocos dejaron este segmento vacío y un cierto número de ellos sabía nombrar la región exacta de donde proceden los platos. Sin embargo, hay que destacar que la paella y la sangría han sido las respuestas más frecuentes y un gran número de los participantes conocía tan solo esas. En esta categoría no se notaron diferencias significativas entre los cinco grupos pero sí entre los miembros del mismo grupo. Mientras que algunos pusieron tan solo paella y sangría, otros nombraron toda una serie de platos tradicionales españoles como el cocido madrileño, el pulpo a la gallega, el bacalao al pilpil, las gambas al ajillo, el gazpacho, tapas, churros, y demás. Dado que la gastronomía no suele ser el punto focal de las clases de L2, es probable los estudiantes que han sabido dar respuestas detalladas se han interesado en ella por cuenta propia.

Es interesante notar que conforme con los resultados de la investigación conducida por Benkek (2013), en la presente investigación también encontramos bastantes interferencias entre la gastronomía española e hispanoamericana. Además de la gastronomía, coinciden algunos de los adjetivos utilizados para describir a los españoles, específicamente: bajos, morenos y temperamentales.

7. Conclusiones

En el presente trabajo se ha ofrecido un repaso teórico del efecto que tienen los prejuicios a la hora de establecerse un contacto entre dos culturas y del proceso de la formación de actitudes hacia culturas ajenas. Asimismo, se ha elaborado la importancia de los contenidos culturales en la didáctica de L2 y se ha dado un repaso de su presencia en las metodologías y enfoques más conocidos del siglo XX. Se ha expuesto el papel del profesor en el proceso de la transmisión e interpretación de los contenidos culturales en una clase de ELE y la presencia de los contenidos socioculturales en el Plan Curricular. Conforme con lo expuesto en la parte teórica, se ha creado y realizado un cuestionario adaptado a las exigencias de la investigación. En la investigación se han analizado las actitudes, las opiniones y el nivel de información que los estudiantes universitarios croatas tienen sobre el pueblo y la cultura españoles. En base a los resultados obtenidos y analizados se ha concluido que la actitud hacia el idioma español no cambia a lo largo del estudio y que los estudiantes croatas mantienen la imagen positiva del idioma español hasta el final del máster. En base a los adjetivos elegidos con mayor frecuencia, hemos podido concluir que las actitudes hacia la gramática, el vocabulario y la

fonética españoles no cambian a lo largo del estudio. También, se ha deducido que todos los grupos se sienten bastante seguros de su pronunciación del idioma. Ninguno de los grupos declaró tener dificultades con la pronunciación de las vocales españolas ni la entonación española con mucha frecuencia, es decir, la mayoría de cada grupo piensa no tener dificultades. La imagen que tienen de los españoles es positiva pero levemente estereotipada y esperada. Los mismos tres adjetivos aparecen con gran frecuencia en todos los grupos. Con el progreso de su estudio los participantes se vuelven más convencidos de ciertas nociones preestablecidas sobre la gente española, como por ejemplo que les gusta bailar y cantar, que son irascibles, que hablan mal el inglés, que se besan inmediatamente al conocerse y que se posicionan muy cerca de su interlocutor. Estas opiniones aparecen con más frecuencia en el Grupo 5, formado por estudiantes del quinto curso. A continuación, se ha concluido que la mayoría de todos los participantes tiene una buena visión de la literatura española, describiéndola como abundante, diversificada e interesante. El nivel de su conocimiento respecto al tema aumenta con el progreso de su estudio. Lo mismo se puede decir del cine español; se ha encontrado más variedad de género en la elección de las películas en el Grupo 5 que en los demás grupos. Las opiniones que los participantes tienen sobre la gastronomía española son bastante parecidas en todos los grupos. Aparecen más diferencias entre los miembros del mismo grupo que entre grupos diferentes. Sin embargo, la mayoría concuerda en que la comida y la bebida son elementos importantes de la cultura española y que cada evento va acompañado por ellos. El plato tradicional español más citado en todos los grupos ha sido la paella y la bebida que ha sido apuntada con más frecuencia en cada grupo es la sangría. Eso es indicativo de un nivel de conocimiento de la gastronomía española bastante bajo y escaso. Sin embargo, algunos de los estudiantes han sabido nombrar toda una serie de platos y bebidas. Por consiguiente, se ha deducido que ese contenido se trabaja poco en clase y que los participantes que han podido nombrar bastantes platos tradicionales lo habrán adquirido o aprendido por cuenta propia.

Para concluir, consideramos importante destacar que aunque los estudiantes universitarios croatas expresen actitudes muy positivas hacia el idioma y la gente española, la visión que tienen de los españoles todavía tiende a ser bastante estereotipada. Además, las categorías de la literatura y el cine españoles han mostrado que pese a un conocimiento medio mostrado por parte de los participantes, siempre hay lugar para mejorar.

8. BIBLIOGRAFÍA/SITOGRAFÍA:

1. Altarejos Masota, F., Moya García-Montoto, A. (2003) *Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta)*, Universidad de Navarra (Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8283/1/Estudios%20Eb.pdf> , 12 de noviembre 2016)
2. Álvarez Baz, A. (2002) *La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo*, El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad (Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0120.pdf , 3 de noviembre 2016)
3. Alcalde Mato, N. (2011) *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*, Universitat des Saarlandes, Alemania, Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, volumen 6 año 2011 (Disponible en: https://www.google.hr/?gws_rd=ssl#q=principales+metodos+de+ensenanza+de+lenguas)
4. Bagarić, V. i Mihaljević Djigunović, J. (2007) *Definiranje komunikacijske kompetencije*, Filozofski fakultet u Osijeku i Zagrebu (Disponible en: https://scholar.google.hr/scholar?q=definiranje+komunikacijske+kompetencije&btnG=&hl=hr&as_sdt=0%2C5&as_vis=1)
5. Benkek, S. (2013) *Estereotipos culturales sobre España en aprendices croatas de ELE*, Universidad de Zagreb (Disponible en: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/4891/> , 10 de diciembre 2016)
6. Bravo-García, E., Gallardo Saborido, E.J. (2015) *Los estereotipos culturales hispánicos y sus implicaciones didácticas*, Universidad de Sevilla, marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 21, 2015 (Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/21/estereotipos.pdf>, 20 octubre 2016)
7. Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002) *Developing the intercultural dimension in language teaching*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg (Disponible en: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf , 3 de noviembre 2016)
8. Canale, M., (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, 1, (Disponible en: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>, 10 de octubre 2016)
9. Casas Castañé, M. (1999) *Cambio de actitudes en contextos interculturales en Barcelona: actividades lúdicas y modificación de prejuicios*, Scripta Nova, n. 44,

ISSN 1138-9788 (Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-44.htm> , 5 de diciembre 2016)

10. Chahak, S. M., Basirizadeh, F. S. (2012) *The Study of Culture on Foreign Language Teaching*, International Journal of Social Science and Humanity, Vol. 2, No. 6 (Disponible en: <http://www.ijssh.org/papers/161-A10028.pdf> , 15 de noviembre 2016)
11. Conderana Cerrillo, J. M. (2007) *Antropología, relativismo cultural y principios*, Foro de Educación, n. 9, pp. 81-90, ISSN: 1698-7799 (Disponible en: <http://www.forodeeducacion.com/numero9/006.pdf> , 13 de noviembre 2016)
12. Díez Gutiérrez, E. J. (2004) *Interculturalidad, convivencia y conflicto*, TABANQUE, n. 18, pp. 49-76 (Disponible en: https://www.google.hr/?gws_rd=ssl#q=interculturalidad+convivencia+y+conflicto , 5 de diciembre 2016)
13. García Benito, A. B. (2008) *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*, Universidad de Navarra, XIX Congreso Internacional de la ASELE, Cáceres, Volumen 1 (Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf , http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm , 18 de noviembre 2016)
14. González Gabaldón, B. (1999) *Los estereotipos como factor de socialización en el género*, Comunicar 12, pp. 79-88, Sevilla (Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=262537> , 3 de diciembre 2016)
15. Harris, M. (2004) *Antropología cultural*, Alianza Editorial, Madrid (Disponible en: http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris_Marvin-Antropologia_cultural.pdf , 11 de noviembre 2016)
16. Heidari, A, Ketabi, S., Zonoobi, R. (2014) *The Role of Culture Through the Eyes of Different Approaches to and Methods of Foreign Language Teaching*, University of Isfahan, Journal of Intercultural Communication, ISSN 1404-1634 (Disponible en: <http://www.immi.se/intercultural/nr34/heidari.html>, 2 de noviembre 2016)
17. Hernández Reinoso, F. L. (2000) *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*, Universidad de Pinar del Río, Encuentro, revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11 (Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/950/Los%20M%c3%a9todos%20de%20Ense%c3%blanza%20de%20Lenguas%20y%20las%20Teor%c3%adas%20de%20Aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y> , 19 de noviembre 2016)

18. Koren, D. (2013) *Istraživanje nacionalnih autostereotipa i heterostereotipa: što Hrvatimisle o sebi, Slovencima i Srbima?*, Universidad de Zagreb (Disponible en: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/5487/1/dkoren2013.pdf> , 15 de febrero 2017)
19. Levi-Strauss, C. (2008) *Claude Lévi-Strauss: The View from Afar*, the Courier, number 5 (revised edition), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162711e.pdf> , 19 de noviembre 2016)
20. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), Consejo de Europa, Ministerio de educación, cultura y deporte (Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
21. Martín Sánchez, M.A. (2009), *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad de Extremadura, Tejuelo, n.5, págs. 54-70, ISSN: 1988 – 8430 (Disponible en: https://www.google.hr/?gws_rd=ssl#q=dialnet+historia+de+la+metodologia, 30 de octubre 2016)
22. Minera Reyna, L.E. (2010) *La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich*, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas (Disponible en: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5b3b23628.pdf , 9 de diciembre 2016)
23. Montes Berges, B. (2008) *Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio*, Universidad de Jaén, Iniciación a la investigación (revista electrónica) (Disponible en: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/viewFile/202/183> , 2 de diciembre 2016)
24. Moreno Vargas-Machuca, M.J. (2010), *La interculturalidad en Educación Primaria*, Hekademos, Revista educativa digital, año 3, número 7, ISSN:1989 – 3558 (Disponible en: https://www.google.hr/?gws_rd=ssl#q=concepto+de+interculturalidad+dialnet)
25. Palomino Hernández, C. (2012) *Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos sin conocimientos previos del español. Estudio etnográfico-descriptivo en el contexto de una comunidad de la Sicilia sudoriental*, Universidad de Jaén, Marco ELE (Disponible en: http://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf , 4 de diciembre 2016)

26. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*(2006) Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ , 9 de diciembre 2016)
27. Ortega Arjonilla, E. (1991) *Lengua y cultura en la clase de E/LE: el uso de la publicidad*, ASELE. Actas III (Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0261.pdf , 15 de noviembre 2016)
28. Panchnadikar, K.C. (1952) *Concept Of Society – Reconsidered*, Indiansociologicalsociety, SociologicalBulletin, Vol. 1, No. 1, pp. 45 -59 (Disponible en: <https://proxy.knjiznice.ffzg.hr/proxy/nph-proxy.cgi/en/00/http/www.jstor.org/stable/pdf/42864475.pdf> , 11 de noviembre 2016)
29. Patricio Tato, S. (2014), *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*, IES plurilingüe Elviña (A Coruña) (fecha de consulta: 10 mayo 2016) Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
30. Peña Calvo, A., Gutiérrez Almarza, G. (2002) *La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE*, El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad, Centro virtual Cervantes (Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0921.pdf , 9 de noviembre 2016)
31. Real Academia Española (1998), *Diccionario de la lengua española*, vigésima primera edición, Editorial Espasa Calpe, S. A. Carretera de Irún, Madrid
32. Ungaretti, J., Etchezahar, E., Simkin, H. (2012) *El estudio del prejuicio desde una perspectiva psicológica: Cuatro períodos histórico-conceptuales para la comprensión del fenómeno*, IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Universidad de Buenos Aires (Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-072/666.pdf> , 2 de diciembre 2016)
33. Wimmer, A., Vericat, I. (2000) *La cultura como concertación*, Revista Mexicana de Sociología, Vol. 62, No. 4 (Oct. - Dec., 2000), pp. 127-157, Universidad Nacional Autónoma de México (Disponible en: <https://proxy.knjiznice.ffzg.hr/proxy/nph-proxy.cgi/en/00/http/www.jstor.org/stable/pdf/3541155.pdf> , 10 de noviembre 2016)

9. Apéndice

Cuestionario

Stavovi studenata španjolskog jezika o španjolskom narodu i kulturi

Godina studija:

Smjer (samo za diplomski studij):

Druga studijska grupa:

Koliko godina učiš španjolski?

Gdje si sve učio/la španjolski?

Jesi li ikada bio/bila u Španjolskoj?

Ako da, u kojim gradovima?

KATEGORIJA 1: ŠPANJOLSKI JEZIK

1. Zaokruži sve pojmove za koje smatraš da opisuju španjolsku gramatiku.

jednostavna	komplicirana	laka	teška	logična
pravilna	neppravilna	korisna	beskorisna	nelogična

Neki drugi pojmovi koje smatraš prikladnima za opis gramatike španjolskog jezika:

1.1. Doprži sljedeće rečenice.

Najteži dio španjolske gramatike je/su _____

Najlakši dio španjolske gramatike je/su _____

2. Zaokruži sve pojmove za koje smatraš da opisuju vokabular španjolskog jezika.

siromašan	zanimljiv	koristan pri učenju drugih jezika	bogat
nezanimljiv	lako pamtljiv	nekoristan pri učenju drugih jezika	teško pamtljiv

Neki drugi pojmovi koje smatraš prikladnima za opis vokabulara španjolskog jezika:

2.1. Naznači (x) u kolikoj se mjeri slažeš sa sljedećim tvrdnjama:

	Uopće se ne slažem	Pretežno se ne slažem	Djelomično se slažem	Pretežno se slažem	Potpuno se slažem
Pri usvajanju ili učenju novog španjolskog vokabulara pomažem se znanjem engleskog jezika.					
Pri usvajanju ili učenju novog španjolskog vokabulara pomažem se znanjem latinskog jezika.					
Poznavanje španjolskog vokabulara mi olakšava učenje drugih stranih jezika.					

Neki drugi strani jezici koje koristiš pri učenju ili usvajanju španjolskog vokabulara:

3. Zaokruži sve pojmove za koje smatraš da opisuju fonetiku (izgovor) španjolskog jezika.

komplicirana milozvučna melodična kakofonična jednostavna
 ugodna uhu neugodna uhu lako se izgovara teško se izgovara lomi jezik

Neki drugi pojmovi koje smatraš prikladnima za opis fonetike španjolskog jezika:

3.1. Naznači (x) u kolikoj se mjeri slažem sa sljedećim tvrdnjama:

	Uopće se ne slažem	Pretežno se ne slažem	Djelomično se slažem	Pretežno se slažem	Potpuno se slažem
Teže izgovaram konsonante u španjolskom koji se izgovorom razlikuju od hrvatskih (b, d, v, z)					
Imam poteškoća sa španjolskom intonacijom.					
Teško izgovaram španjolski brzinom kojom to rade Španjolci.					
Zbog brzine kojom Španjolci					

govore ponekad ne razumijem što su rekli.					
Ponekad ne razumijem španjolsku gestikulaciju.					

3.2. Naznači (x) kolikoj se mjeri slažeš s tvrdnjama i potom dovrši rečenice koje slijede:

	Uopće se ne slažem	Pretežno se ne slažem	Djelomično se slažem	Pretežno se slažem	Potpuno se slažem
Svi naglasci španjolskog jezika (Španjolska i Amerika) su jednako lijepi.					
Svi naglasci španjolskog jezika (Španjolska i Amerika) su jednako pravilni.					

Od naglasaka unutar Španjolske, najdraži mi je onaj koji se govori u _____

Od naglasaka unutar Španjolske, najmanje mi je drag onaj koji se govori u _____

Najlakše razumljiv naglasak (unutar Španjolske) je onaj koji se govori u _____

Najteže razumljiv naglasak (unutar Španjolske) je onaj koji se govori u _____

KATEGORIJA 2: ŠPANJOLSKI NAROD

1. Zaokruži pojmove za koje smatraš da opisuju Španjolce kao narod.

simpatični tihi temperamentni domoljubni natjecateljski nastrojani strastveni
glasni gostoljubivi antipatični rezervirani skloni kritiziranju lijeni bahati
tradicionalni religiozni napredni škrti liberalni kulturni profinjeni
marljivi rasipni nazadni konzervativni agresivni nekulturni
hladni pristupačni skloni uživanju topli nepristupačni odgovorni nepošteni
ponosni neodgovorni poštteni organizirani tolerantni nagli proračunati
neorganizirani pristojni netolerantni nacionalisti nepristojni šaljivi
ozbiljni nametljivi duhoviti uglađeni neozbiljni skromni

avanturisti skloni riziku igraju na sigurno nametljivi praznovjerni

Neki drugi pojmovi koje smatraš prikladnima za opis Španjolaca:

1.2. Naznači (x) u kolikoj se mjeri slažeš sa tvrdnjama (tvrdnje se odnose na žene i muškarce španjolskog porijekla, osim ako nije drugačije naznačeno):

	Uopće se ne slažem	Pretežno se ne slažem	Djelomično se slažem	Pretežno se slažem	Potpuno se slažem
Španjolci su pretežno niski rastom.					
Španjolci pretežno imaju tamnu kosu i put.					
Španjolci vole ples i pjesmu.					
Španjolci vole trčanje s bikovima.					
Španjolci vole borbe s bikovima.					
Španjolske žene su temperamentne.					
Španjolski muškarci su temperamentni.					
Španjolci vole pričati o politici.					
Španjolci vole pričati o slavnim osobama.					
Španjolci loše govore engleski jezik.					
Španjolci dobro poznaju ostale romanske jezike.					
Španjolci nisu talentirani za strane jezike.					
Španjolci žive s roditeljima do kasnih dvadesetih.					
Španjolci su uspješni udvarači.					
Španjolci mnogo gestikuliraju pri govoru.					
Španjolci se često ljube u obraze odmah po upoznavanju.					
Španjolci se često grle.					
Španjolci stoje jako blizu sugovorniku dok razgovaraju.					
Španjolci često upadaju sugovorniku u riječ.					
Španjolci pri govoru koriste mnogo poštapalica.					

KATEGORIJA 3: ŠPANJOLSKA KNJIŽEVNOST I KINEMATOLOGRAFIJA

1. Dovršite sljedeće rečenice i/ili odgovorite na postavljeno pitanje.

Navedite tri pridjeva koja opisuju španjolsku **književnost**: _____

Navedite tri omiljena španjolska autora/ice: _____

Navedite tri pridjeva koja opisuju španjolsku **kinematografiju**:

Navedite tri omiljena španjolska glumca/ice: _____

Navedite tri španjolska redatelja: _____

Navedite tri španjolska filma koja poznajete: _____

Po pitanju žanra preferiram španjolske: _____

Španjolski filmovi se pretežno bave sljedećom tematikom: _____

KATEGORIJA 4: GASTRONAMIJA

1. Dopunite sljedeće rečenice:

Navedite neka tradicionalna španjolska jela i u zagradi naznačite iz koje regije potječu:

Navedite neka tradicionalna španjolska pića i u zagradi naznačite iz koje regije potječu:

1.1. Naznačite (x) u kolikoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama:

	Uopće se ne slažem	Pretežno se ne slažem	Djelomično se slažem	Pretežno se slažem	Potpuno se slažem
Hrana i piće važni su elementi španjolske kulture.					
Sva važna događanja popraćena su hranom i pićem.					
Španjolci dobro kuhaju.					
Španjolci jedu lagani doručak (kava/čaj, pecivo).					

Španjolci običavaju ručati oko 13h.					
Nakon ručka većina Španjolaca odspava siestu (popodnevni odmor).					
Posljednji obrok dana često je oko 22h ili kasnije.					
Španjolci piju mnogo kave.					
Španjolci jako brzo završe s ispijanjem kave.					
Španjolicima kava ne predstavlja povod za druženje.					
Španjolci piju mnogo crnog vina.					
Španjolci piju mnogo piva.					
Španjolci uglavnom konzumiraju alkohol uz hranu.					