

XATRUCH VIROLÉS, EVA

INVESTIGADORA INDEPENDIENTE, TARRAGONA, ESPAÑA

ALCARAZ ANDREU, CRISTINA

UNIVERSITAT DE BARCELONA, BARCELONA, ESPAÑA

## FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LOS PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ALEMANIA

### BIODATA

Eva Xatruch Virolés ([eva.xatruch.virolés@gmail.com](mailto:eva.xatruch.virolés@gmail.com)). Profesora de Español como lengua extranjera, titulada con el Máster de Profesores de Español como lengua extranjera en UNIBA. Sus experiencias personales y profesionales en diversos países, como el Reino Unido, España, Francia o Alemania, han despertado en esta novel investigadora temas sobre la competencia comunicativa intercultural y el español como lengua de herencia entre otros.

Cristina Alcaraz Andreu ([cristinaalcaraz@ub.edu](mailto:cristinaalcaraz@ub.edu) / <https://orcid.org/0000-0002-6674-2619>). Profesora de Lengua castellana para la enseñanza y de Habilidades Comunicativas Orales en el Grado de Ciencias de la Educación en la Universidad de Barcelona (UB). Asimismo, imparte las asignaturas de Aspectos Socioculturales en el aula de ELE, así como de Español con Fines Específicos en el máster de formación de profesores de ELE UNIBA, además de tutorizar portafolios y TFM. Es miembro del grupo de innovación RIMDA basado en el aprendizaje móvil y su implementación en el aula, así como miembro del grupo de investigación realTIC centrado en la gamificación y el uso de TIC.

### RESUMEN

El presente estudio de investigación recoge los datos y opiniones de profesionales dentro del campo del español como lengua de herencia en Alemania y de dos expertos sobre la existencia o falta de formación específica en la intersección existente entre la competencia comunicativa intercultural y la enseñanza del español como lengua de herencia. Primeramente, es necesario una contextualización del ELH en Alemania y unos conocimientos sobre diferentes modelos de competencia comunicativa intercultural. Seguidamente una primera fase de la investigación constituida por cuestionarios a profesionales del ELH en Alemania, una segunda fase de la investigación por entrevistas a profesionales del ELH en Alemania y se amplía la información con la entrevista a dos expertos: la Dra. Carmen Ramos Méndez-Sahlender y el Dr. Yeray González Plasencia, finalmente su triangulación.

**PALABRAS CLAVE:** lengua de herencia, formación docente, competencia comunicativa, competencia comunicativa intercultural, Alemania

This research study collects the data and opinions of professionals within the field of Spanish as a heritage language in Germany and two experts on the existence or lack of specific training at the intersection between intercultural communicative competence and the teaching of Spanish as a language of inheritance. First, a contextualization of the SHL in Germany and knowledge about different models of intercultural communicative competence is necessary. This is followed by a first phase of the investigation consisting of questionnaires to SHL professionals in Germany, a second phase of the investigation by interviews with SHL professionals in Germany and the information is expanded with the interview with two experts: Ph.D. Carmen Ramos Méndez-Sahlander and Ph.D. Yeray González Plasencia, finally its triangulation.

KEY WORDS: heritage language, teaching training, communicative competence, intercultural competence, intercultural communicative competence, Germany

## 1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, hay que indicar que el objetivo de nuestro estudio es el de realizar una revisión acerca de los problemas de la enseñanza sobre la competencia comunicativa intercultural (o CCI) en los profesionales de la enseñanza del español como lengua de herencia (o ELH) en Alemania y pretende ser una ayuda dentro del campo de la investigación en el mundo del español como lengua extranjera (o ELE).

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ALEMANIA

Por una parte, se contextualiza originalmente el ELH en Alemania a mediados de los años 1950 donde debido a la situación económica de la posguerra, el país necesitó de mano de obra y varios países, incluidos España fueron a trabajar (Ramos, 2018). Cuando en el país bajó la tasa de paro, este quiso reducir el número de inmigrantes, pero muchos de ellos ya se encontraban totalmente integrados y quisieron permanecer en el país. Permanecen dos posturas en Alemania, los que potencian el bilingüismo y los que se centran en el

alemán. Por otra parte, la autora remarca las numerosas problemáticas del ELH en Alemania como son: la diferencia de trato, la no aceptación por parte de los Estados Federales, dependen de iniciativas privadas y escasean los materiales, clases en horario extracurricular, profesores contratados por España, a nivel universitario se dan clases de ELE (pero no de ELH) y la falta de apoyo institucional.

Existen diferentes iniciativas en Alemania que promueven el ELH, como son: Aulas de lengua y cultura española (o ALCE), el proyecto educativo IMPULSO<sup>1</sup> (ambas citadas en Ramos, 2018) o la Confederación y Asociaciones de Padres de Familia junto a los Institutos Cervantes (Romano, 2020), estos últimos ligados a clases extraescolares y con coste independientemente de la nacionalidad.

Ferré (2021) para el curso 2019/2020 indicó que 3.161 alumnos estaban situados en las ALCE (Fráncfort Hamburgo y Stuttgart) y detalló: “cuyos dos tercios de los alumnos son bilingües simultáneos y cuya lengua dominante es el alemán y un tercio de ellos son bilingües secuenciales y cuya lengua dominante es el español”

En Alemania existe actualmente una escasez de estudios en el ámbito del ELH y, a continuación, se presentan brevemente algunos de ellos:

<sup>1</sup> Acrónimo.

- El estudio *FUSED project (Forschungsbezogene Unterstützung des spanischen Ergänzungsunterricht in Deutschland*<sup>2</sup>), realizado por la Universidad de Hamburgo durante los años 2007-2010; para descubrir las ideas fonológicas, léxicas y ortográficas de los niños bilingües (españoles-alemanes) y crear material específico para la ELH (Ramos, 2018: 500).

- Creación de la *Netzwerk HSU*<sup>3</sup> (instada por Reich en una conferencia en Maguncia 2012, citado en Romano 2020). Investigadores y profesionales de las lenguas de herencia se unen para investigarlas y promoverlas

- Monográfico *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*<sup>4</sup> (2015, citado en Romano 2020).

- Estudio "Perfil, necesidades e interculturalidad de estudiantes universitarios con lengua española" (Romano 2017, citado en Romano 2020).

- Congreso "El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales" (Universidad de Göttingen, 2021).

Cabe mencionar que Romano (2017, en Romano 2020) destaca la existencia del único Máster de Profesores de ELE en la Universidad de Lenguas Aplicadas SDI<sup>5</sup> de Múnich con la especialidad del español como lengua de herencia.

---

<sup>2</sup> Research Support for Spanish Heritage Teaching in Germany.

<sup>3</sup> La Red para Clases de Lenguas de Herencia.

<sup>4</sup> Revista de investigación de lenguas extranjeras.

<sup>5</sup> SDI Sprachen & Dolmetscher Institut München sowie der Hochschule für Angewandte Sprachen – Fachhochschule des SDI München – Traducción de las

## 2.2. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Previamente, consideramos necesario entender la cultura y para comprender visualmente qué lugar ocupa dicha cultura dentro de la CI, para ello hacemos uso del siguiente gráfico 1, donde adaptamos y comparamos las siguientes figuras. En la parte superior sitúan a González (2017a: 31) que realiza una representación<sup>6</sup> y visualiza dicha cultura para una aplicación práctica a la didáctica de las lenguas extranjeras. De este modo, en la parte central sitúa la cultura comunicativa que es menos universal, más inconsciente e importante en la comunicación. A continuación, la cultura latente y posteriormente la presente. En la parte más externa sitúa las estrategias, conocimientos y actitudes interculturales. Dicha figura la comparamos con la situada en la parte inferior del gráfico, ya que dicha cultura se encuentra la adaptación de la representación que realiza sobre CI y se relaciona con las variedades del Plan Curricular del Instituto Cervantes (González, 2017a: 35 y 2017b: 6). En la dimensión cognitiva (o conocimientos) se encuentra dicha cultura compuesta por el dominio lingüístico (o CC), *lowbrow culture* (cultura latente) y *highbrow culture* (cultura presente) y la cultura comunicativa. La cultura latente y presente conforman conjuntamente la cultura material. Además, en la CI concibe la dimensión afectiva (o actitudes) y dimensión procedimental (o destrezas). La cultura comunicativa no está directamente asociada a una de las variedades del PCIC y el autor menciona que esto es un error, dado que esta junto el dominio lingüístico: "es un factor clave para el éxito comunicativo" (2017a:36).

investigadoras: Instituto de Idiomas e Intérpretes de Múnich y la Universidad de Lenguas Aplicadas - Universidad de Ciencias Aplicadas de la SDI de Múnich.

<sup>6</sup> "Esta visualización surge de la reinterpretación del símil utilizado por Hofstede (1999) en busca de una aplicación para la didáctica de lenguas extranjeras" (González 2017b: 31).



principalmente el saber ser, formado por: saber, saber implicarse, saber comprender y saber aprender/hacer.

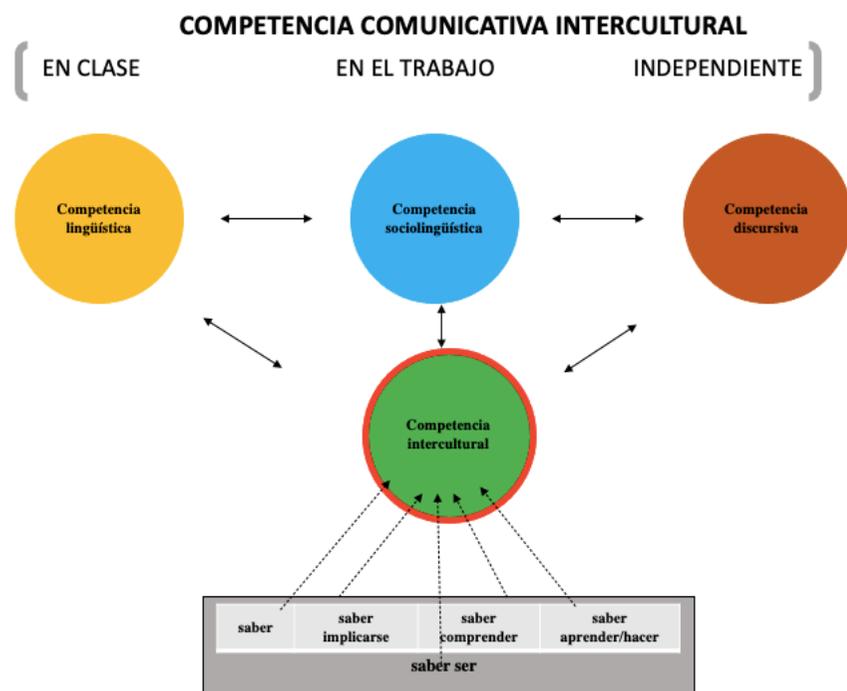


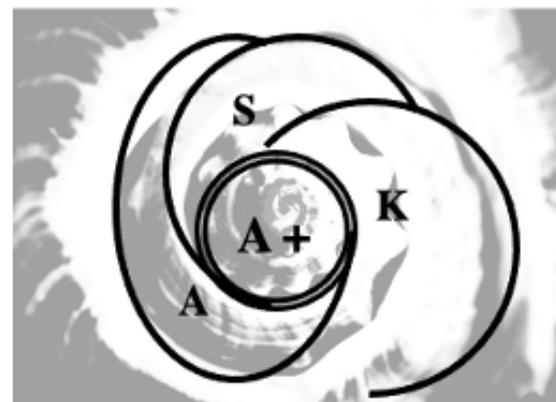
Gráfico 3. Visualización esquemática de la CCI de Byram. Adaptado por las investigadoras de la figura Byram (1997:161).

Por otro lado, cabe mencionar la existencia de otros modelos de CCI con diferentes aproximaciones a las dimensiones como: Fantini (2000), Deardoff (2004), Borghetti (2011, en Borghetti 2013).

El modelo Fantini (2000), o comunmente conocido por el modelo "A + ASK" (*awareness, attitudes, skills and knowledges*)<sup>7</sup>, puede compararse con una caracola, donde desde la parte central sitúa la

<sup>7</sup> Conciencia crítica, actitudes, habilidades o destrezas y conocimientos.

dimensión o conciencia crítica (A +) que nutre al resto de dimensiones: afectiva (A), procedimental (S) y cognitiva (K).



Nota: *Awareness* (A+), *attitudes* (A), *skills* (S) y *knowledges* (K); referentes a la conciencia crítica, actitudes, habilidades / destrezas y conocimientos, respectivamente.

Gráfico 4. Similitud modelo Fantini con una caracola. Adaptado por las investigadoras de la figura Fantini (2000: 28) e imagen caracola.

Otro modelo a tener en cuenta, es el modelo piramidal de Deardoff (2004:196) que incluye 22 elementos primordiales de la CI y los sitúa en varios niveles en base a la comunicación el comportamiento. Es un modelo orientado al proceso, donde cada nivel comporta un aprendizaje y habilidades para lograr adquirir la CI y permite designar diferentes grados de competencia. El autor considera que cuantos más componentes se obtengan, más competente interculturalmente es el alumno como resultado externo. Dicho modelo no se limita a sus componentes, sino que está abierto a otras inclusiones. Así pues, su modelo de CI va de niveles actitudinales y atributos individuales a lo

de nivel cultural relacionados con los resultados de la interacción, por lo que se centra tanto en resultados externos deseables como internos. Debemos destacar que en los conocimientos sitúa y trabaja el individuo la conciencia crítica individual y cultural.

Posteriormente, Deardoff (2004:198) crea un modelo cíclico orientado al proceso para destacar el movimiento desde lo individual a la interacción, empezando por las actitudes, ya que puede resultar más apropiado y eficiente completar el ciclo entero y volver a empezar. Siendo el modelo un proceso continuo de desarrollo de la CI, ya que no se consigue nunca plenamente y siempre está en proceso de mejora.



Gráfico 5. Visualización esquemática modelo piramidal Deardoff (2004:196). Adaptado por las investigadoras.

Por otro lado, el modelo Borghetti (2011, en Borghetti 2013) contiene los siguientes componentes: actitudes, conocimientos, habilidades / destrezas y conciencia crítica; por lo que se percibe la presencia de la dimensión crítica. Es un modelo dinámico que tiene el objetivo de dar forma al currículo de los estudiantes de LE y redefine la forma en que se comportan los componentes y el concepto de CI; puesto que está

<sup>8</sup> Diccionario de términos clave de ELE.

formado por cuatro dimensiones (actitudinal, conocimientos, destrezas y crítica), siendo la base de su modelo los procesos cognitivos y actitudes, mientras que en ese mismo momento se producen las habilidades / destrezas y la conciencia crítica. La autora consciente de la diferencia de las clases monoculturales y multiculturales, considera importante que los estudiantes no deben pasar a una dimensión emocional hasta que hayan alcanzado un buen dominio cultural, intercultural y realicen una toma de conciencia de ellos mismo. Consecuentemente, la creación de las actividades para que sea más efectiva contiene tres fases: procesos cognitivos, proceso afectivo y un compromiso ético y político del estudiante.

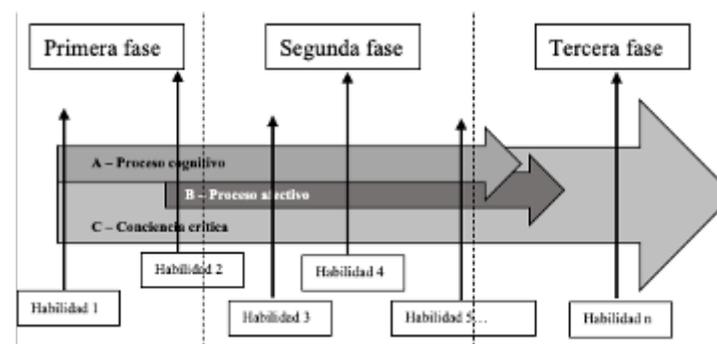


Gráfico 6. Fases de las dimensiones. Adaptado por las investigadoras de las dimensiones *MetMIC* de Borghetti 2011 (Borghetti 2013: 258) y las fases de la enseñanza *MetMIC* de Borghetti 2011 (Borghetti 2013: 259).

A su vez, es necesario entender que ninguna lengua es culturalmente neutra (Risager, 2005: 189; citado en González, 2019: 15-16) y que existe un proceso de adquisición de la CI: monocultural, intercultural y transcultural (DTCELE<sup>8</sup>, 2008). Además, tal y como indica González

(2019: 243-244): “Toda esta ‘compleja combinación de conocimientos valiosos y destrezas’ (Corbett 2003: 30) que necesita adquirir el aprendiz de L2 conforma la ‘competencia comunicativa intercultural’ (Lustig y Koester, 1993; Byram, 1997; Moran, 2001) que posteriormente Fantini (1999) simplificaría como ‘competencia intercultural’ ”

Por otro lado, Iglesias y Ramos (2020a) indican que dicha CI está conformada por varias disciplinas: etnografía, la pragmática intercultural, la psicología social, la sociolingüística o la lingüística aplicada. Además, las autoras realizan una destacable clasificación de temas de la CCI (2020a: 100-101).

Iglesias y Ramos (2020b) destacan la importancia de que es un trabajo conjunto tanto del profesor como del alumno que, tras trabajar su CCI tanto cognitivamente como afectivamente, pueden desarrollar su mediación lingüística en el aula, una mediación que parece imprescindible e indisoluble junto con la CCI.

Existe una falta de consenso sobre las dimensiones de la CCI (Iglesias y Ramos (2020a: 104-105); hay algunos autores que piensan que son la dimensión cognitiva, afectiva y procedimental y hay quienes agregan, entre otros, una dimensión crítica como: “Fantini (2000), Byram (2009) o González (2019)”.

Como crítica a modelos anteriores González (2017a: 28) crea su propio concepto de CI con enfoque a la enseñanza de lenguas extranjeras, donde en la parte central y conjunta a las actitudes, destrezas y conocimientos sitúa la conciencia crítica. Además, el autor detalla la estructura de la CCI para un enfoque dedicado a la enseñanza de LE de forma más detallada (González, 2017a : 34). En dicha estructuración de la CCI sitúa en la parte superior izquierda lo más universal y en la parte inferior lo más explícito. En la parte inferior

central se ve la cultura comunicativa y no deja de lado el dominio lingüístico y le da un peso importante.

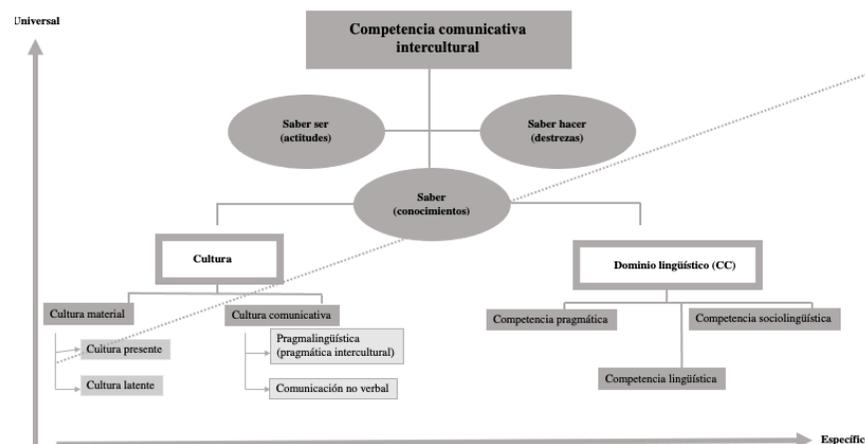


Gráfico 7. Resumen de la estructura de la CCI para un enfoque dedicado a la enseñanza de LE. Adaptado por las investigadoras de González (2017a : 34)

Además, González (2017b:12) considera que los alumnos para adquirir la CI deben pasar por un proceso individual con diferentes niveles y resultados internos y externos. La primera situación intercultural ocurre en el momento que el individuo tiene su primer encuentro intercultural y el citado autor, defiende que dado el carácter global de la sociedad actual en raras ocasiones un alumno no ha tenido uno. Cuando el individuo interactúa con personas de otras culturas pone en marcha estrategias afectivas, cognitivas y procedimentales; consecuentemente pone en funcionamiento su CI. El autor sitúa el dominio lingüístico dentro del conocimiento cognitivo dada la importancia que le da en su modelo. Que el alumno pase de una fase monocultural, a la intercultural o transcultural depende del modo que participe en diferentes situaciones interculturales y fruto de estas obtendrá diferentes resultados

Así pues, para González, la CCI es pluridimensional donde incluye la dimensión afectiva, cognitiva y procedimental, la conciencia crítica la trabaja conjuntamente y muchos de los factores (externos e internos) que intervienen se interrelacionan entre sí y algunos de ellos son bidireccionales (2019 : 196).

González (2019: 285) precisa que: “Si bien la evaluación implica, de algún modo u otro, la medición de aquello que se quiere “valorar” o “juzgar”, la medición no ha de involucrar evaluación necesariamente” y observa la falta de instrumentos de medición; por eso, crea la Escala de Recursos Interculturales (o ERI) 2019: 318-321, figura 29) en base a su estructura apriorística de las áreas de la CCI (estrategias, actitudes y conocimientos) (González, 2019: 309). Perteneciendo al área de las estrategias: gestión de la interacción, gestión de la comunicación, análisis y planificación, interpretación de otras realidades); a las actitudes (apertura, autoconfianza, respeto, disposición y empatía) y a los conocimientos (cultura material, cultura comunicativa e identidad cultural) Aún así, el mismo autor (González, 2020) encuentra limitaciones en su escala por no tener en cuenta la dimensión procedimental, como que solo considera una parte de la población, que sería aconsejable usarla con métodos mixtos y con más variables.

### 2.3. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Existen diversas necesidades que motivan que sea necesario que los profesores en el campo del ELH en Alemania requieran recibir formación sobre la CCI, como son:

- En el aula tanto profesores como alumnos son actores y mediadores interculturales (Hernández, 2016a).
- Transformación de la identidad cultural y concepto del profesor (Hernández 2016b: 1156):

El profesor debe pasar por el proceso de transformación de su identidad cultural para poder ser mediador en la adquisición de la perspectiva intercultural por parte del alumnado, y por otro, el docente debe experimentar el proceso de transformación de su concepto de profesor, ya que las creencias y actitudes hacia la enseñanza de segundas lenguas (que formarían parte del “saber ser” del profesorado), se ven indefectiblemente transformadas en el proceso.

- La CI va más allá de la competencia sociocultural ya que es: “un elemento transversal de todo proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas” (Hernández 2016a: 2).
- Carencias existentes entre el ELH y la CCI (Díaz y Callahan, 2020).
- Presunción que los hablantes de herencia por el hecho de moverse entre dos mundos ya son capaces de comunicarse efectiva y apropiadamente; pero en realidad no se sabe. (Kagan 2012: 72, citado en Díaz y Callahan 2020: 2).
- Apostar por currículos que no partan de culturas mayoritarias y minoritarias, sino que promuevan la CCI (Iglesias y Ramos (2020a:115).

Por consiguiente, el presente estudio tiene el objetivo principal de analizar y mostrar si los profesionales dentro del contexto de la enseñanza del ELH en Alemania reciben formación específica sobre la CCI.

Partiendo del mismo se derivan los siguientes objetivos específicos de la investigación:

- Determinar si los profesionales de ELH en Alemania hayan recibido formación específica sobre CCI.
- Interpretar si existe alguna relación entre la edad de los profesionales y la formación sobre la CCI en el caso de haberla recibido.
- Mostrar si despierta interés la CCI entre los profesionales de ELH y si existe la necesidad de cubrir su formación.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. TIPOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada en la presente investigación transversal es de tipología mixta: cuantitativa con predominancia a cualitativa; ya que como dice Bisquerra (2004, citado en Bisquerra *et al.* 2009: 13) “la metodología cuantitativa busca fundamentalmente describir y explicar la realidad y la metodología cualitativa básicamente pretende comprenderla e interpretarla”; y en la presente investigación se quiere describir qué tipos de profesionales han trabajado o trabajan en la actualidad como profesionales de ELH en Alemania, y del mismo modo descubrir si han recibido formación específica sobre la CCI.

En la primera fase de la investigación se realizó un cuestionario mediante Google Forms y en una segunda fase se recogieron seis

entrevistas cualitativas (dos de estas realizadas a expertos) mediante la plataforma telemática *Zoom*, a excepción de una que se recogió de forma escrita con Google Forms por motivos de accesibilidad. En una tercera fase de la investigación se llevó a cabo el análisis de los datos previos y una posterior triangulación para facilitar su análisis y discusión de los resultados.

#### 3.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN E INFORMANTES

La investigación se contextualiza en Alemania para poder contribuir a la escasez de estudios realizados con un enfoque centrado en la CI dentro del campo del ELH, a diferencia de otros contextos como el estadounidense. Se han tomado como informantes objeto de esta investigación los profesionales de ELH, en este país, y dentro de los cuales se han querido incluir diferentes niveles existentes: docentes, jefes de estudios, directores, presidentes de las agrupaciones ALCE, académicos, investigadores, auxiliares de conversación, doctores y catedráticos.

#### 3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de datos se realizó un cuestionario y seis entrevistas cualitativas: cuatro a profesionales de ELH en Alemania y dos fueron realizadas a dos expertos en la materia de la investigación. Se agradece enormemente a ambos expertos su aporte y colaboración a la comunidad educativa de forma altruista por considerarla ciencia abierta. Por un lado, a la Doctora en Pedagogía Carmen Ramos Méndez-Sahlender (ECR<sup>9</sup>) que dirige actualmente el Máster Internacional para Profesores de ELE en la Universidad de Lenguas Aplicadas de la SDI Múnich y el gran trabajo que está desarrollando

---

<sup>9</sup> En adelante se utilizan las siglas ECR para denominar la entrevista a la Dra. Carmen Ramos Méndez-Sahlender.

en el campo del ELH dentro del contexto de Alemania y el gran interés que tiene por la CCI, los procesos formativos docentes y los hablantes de ELH en Alemania. Por otro lado, el Doctor en Filología Hispánica Yeray González Plasencia (EYG<sup>10</sup>) trabaja en la actualidad en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca, experto en CCI como se ha visto reflejado en el marco teórico ya que crea un modelo de CCI y el instrumento de medición ERI.

### 3.3.1. Cuestionario

En la primera fase de la investigación, se difundió y publicó un cuestionario anónimo destinado a los profesionales dentro del campo del ELH en Alemania; la distribución se realizó a través del correo electrónico y por redes sociales como Facebook, Twitter y WhatsApp. Este se efectuó con el formulario de Google y constaba de 35 preguntas (31 cerradas y 4 abiertas aclaratorias), véanse en el Anexo I<sup>11</sup> y de forma resumida según su tipología son (tabla 1):

Tabla 1. Preguntas realizadas en el cuestionario / Fuente: elaboración propia. Las preguntas subrayadas constan del campo 'Otro' donde los informantes han aportado más información con una respuesta corta.

TIPO PREGUNTA	PREGUNTAS CERRADAS		PREGUNTAS ABIERTAS ACLARATORIAS
	CON VARIAS ALTERNATIVAS Y EXCLUYENTES	NO EXCLUYENTES (VARIAS OPCIONES)	
Datos personales	1, 2, <u>3</u>		35
Datos profesionales	<u>5,6,7</u>	<u>8,9</u>	4
Formación recibida		<u>10</u>	
Formación sobre CCI		<u>11,12</u>	

<sup>10</sup> En adelante se utilizan las siglas EYG para denominar la entrevista al Dr. Yeray González Plasencia.

<sup>11</sup> Se incluyen las respuestas correspondientes a los cuestionarios aceptados y estas son transcritas de forma literal e incluyen sus errores.

Modelo González	13, 18, 19, 20, 22, 25, 26	14, 15, <u>16, 17, 24</u>	21, 23
ERI (González)		<u>27, 28, 29</u>	
Necesidad formación profesionales	30, 31, <u>32, 33, 34</u>		

En el cuestionario se formulan a los participantes preguntas relacionadas con aspectos teóricos de la CCI, que se encuentran en el marco teórico explicados por el Dr. Yeray González Plasencia, referentes a la cultura y al modelo de CCI que plantea (2017a) (preguntas 13-26, Anexo 1), así como su conocimiento y/o uso de la ERI (2019: 318-321, figura 29; preguntas: 27-29, Anexo 1). Asimismo, se realizan preguntas (30-34, Anexo 1) para descubrir si consideran necesaria la formación de los profesionales de ELH en el campo de la CCI y si se debe abordar la CCI con los alumnos de ELH de forma diferente a con los alumnos de ELE.

A pesar de que durante la recogida de datos se obtuvieron inicialmente 26 cuestionarios cumplimentados por 21 mujeres y 5 hombres; y haber realizado un pilotaje previo del cuestionario donde no se realizaron cambios al mismo por considerarlo correcto; por cuestiones de fiabilidad y validez se desestimaron tres cuestionarios (C12<sup>12</sup>, C13 y C17) por no ser relevantes a la investigación porque los participantes no trabajaban, ni habían trabajado o no mostraban ningún indicio en sus respuestas de ser profesionales de ELH en Alemania. Así pues, finalmente se determinaron 23 cuestionarios fiables y válidos para la investigación los cuales fueron cumplimentados por 18 mujeres y 5 hombres. Asimismo, en dicho cuestionario diversas personas aportaron de forma voluntaria su

<sup>12</sup> C denomina cuestionario y el número indicado representa y mantiene el número inicial por orden de recogida de este.

correo electrónico para involucrarse en la segunda fase de la investigación.

### 3.3.2. Entrevistas

Para la segunda fase de la investigación, todas las entrevistas se realizaron telemáticamente mediante la plataforma de videoconferencias *Zoom*, a excepción de una que por motivos de accesibilidad se recogió de forma escrita con un formulario de Google (Anexo II); a cuatro informantes y dos expertos. Para su posterior análisis, estas se transcribieron con la ayuda del software Amber Script. Dada su extensión no se recogen en el presente artículo.

En primer lugar, debemos indicar que a pesar de que inicialmente en los cuestionarios para la segunda fase se ofrecieron 6 voluntarios, finalmente solo cuatro pudieron realizarlas por diferentes motivos (personales o imposibilidad de contactar de nuevo); por lo que finalmente se realizaron cuatro entrevistas cualitativas semiestructuradas con 15 preguntas abiertas, efectuadas de forma simultánea a la recogida de los cuestionarios. Así pues, tres de las entrevistas fueron telemáticas y orales mediante la plataforma *Zoom* (E15/E21/E7) y por motivos de accesibilidad fue escrita y recogida mediante un formulario de Google (E14). Se verificó previamente con los datos obtenidos de los cuestionarios, que todos los entrevistados habían trabajado o trabajaban en el ELH en Alemania, tal como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 2. Características de los entrevistados / Fuente: elaboración propia.

INFORMANTE	C15/E15	C21/E21	C14/E14	C7/E7
Género / Edad	M/35-44 años	M/45-54 años	H/+54 años	M/45-54 años
Ha trabajado ELH	Sí	Sí	Sí	Sí
Trabaja ELH	Sí	Clases L2 y pequeños grupos ELH	Jubilado	Sí
Experiencia profesional	5-10 años	+ 20 años	+ 20 años	0-5 años
Función	Docente	Docente, investigadora y catedrática	Docente	Docente
Lugar	Sección bilingüe Hamburgo	No existe ya	Grundschulen Prof. de Lengua Materna desde 1985 hasta 2016	Ámbito privado
Estudios	Universitarios	Universitarios, Máster Profesores ELE, doctorándose ELH	Universitarios	Universitarios, Certificación reconocida como profesora de ELE
Formación CCI	Sí. Autónoma.	Sí. Autónoma.	Sí	Sí. Como docente de ELE.
Lugar formación CCI	ALCE Hamburgo, Instituto Cervantes de Fráncfort y ámbito privado	---	Frecuentes cursos para profesores del Nieders. Regierung.	Ninguna institución

Nota: C significa cuestionario y E indica entrevista; ambos mantienen los números designados inicialmente por orden de recogida de los datos.

En segundo lugar, para la segunda fase de la investigación se realizaron dos entrevistas cualitativas semiestructuradas a expertos

en la materia, estas se realizaron de forma telemática mediante la plataforma de videoconferencias *Zoom*.

## 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

### 4.1. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

De los 26 cuestionarios cumplimentados inicialmente se aceptaron 23 por ser válidos y fiables para la investigación; participaron voluntariamente 18 mujeres (78,3%) y 5 hombres (21,7%) (gráfico 1). Mayores de 25 años y con edades variadas (gráfico 2): Entre 25 y 34 años (21,7%) / Entre 35 y 44 años (30,4%) / Entre 45 y 54 años (34,8%) / Más de 54 años (13%). Todas las respuestas se transcriben literalmente de las respuestas de los informantes, por lo que incluyen sus errores ortotipográficos.

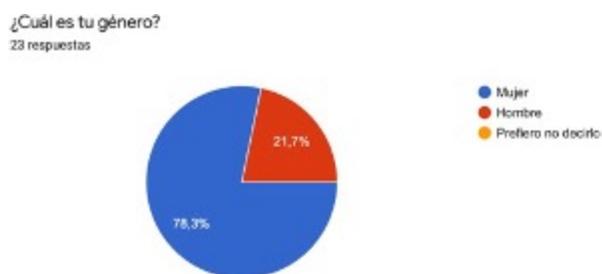


Gráfico 8. Género de los participantes.

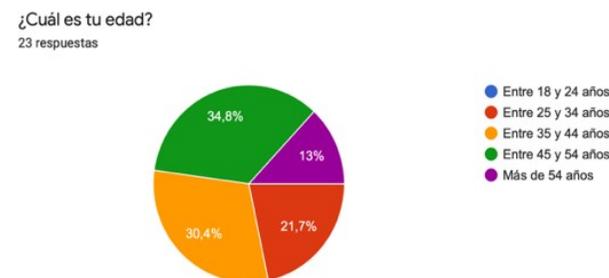


Gráfico 9. Edades de los participantes.

Trabajan en la actualidad como profesionales de ELH en Alemania (gráfico 3) un 78,3 % y C21 mencionó “Imparto clases de Español como L2 y a pequeños grupos como ELH”, por lo que se recogieron un total de un 82,6 % personas que sí trabajan en la actualidad como tales. Contestaron negativamente un 13% e indicaron los siguientes motivos: C1 “Desplazamiento a otro país”, C2 “No hay cursos específicos para ellos en la universidad, que es donde yo trabajo” y C14 “Jubilado”. Aunque C1 dijo “profesora de alemán”, luego afirmó que sí había trabajado.

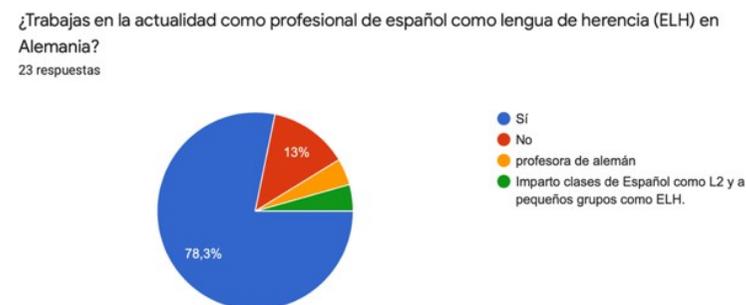


Gráfico 10. Trabajadores en la actualidad como profesionales de ELH en Alemania.

¿Has trabajado como profesional de español como lengua de herencia (ELH) en Alemania?

23 respuestas

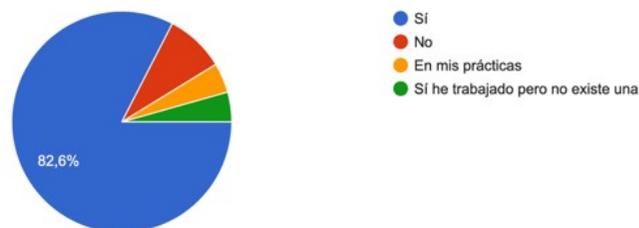


Gráfico 11. Trabajadores en el pasado como profesionales de ELH en Alemania.

En el pasado un 82,6 % habían trabajado como profesionales de ELH en Alemania (gráfico 4) y otros indicaron: C20 “En mis prácticas” (4,3 %) y C21 “Sí he trabajado, pero no existe una<sup>13</sup>” (4,3%); por lo que fueron un 91,2 % los que sí habían trabajado en algún momento como tales; contestaron negativamente un 8,7 % y otros especificaron C2 “Es la misma respuesta que arriba. He trabajado con hablantes de herencia<sup>14</sup> de español en las clases ELE” y C11 “Estoy recién llegada”. Amplia variedad de años de experiencia por parte de los participantes (gráfico 5): un 39,1% de 0 a 5 años, un 30,4% de 5 a 10 años, un 8,7% de 10 a 15 años y un 21,7% con más de 20 años; dicha experiencia la adquieren o la han adquirido como: 20 docentes, 3 coordinador/a de proyectos, 2 jefe/a de estudios, 2 investigador/a, 2 catedrático/a, 1 director/a, y C2 afirmó “me estoy doctorando en el tema”.

<sup>13</sup> Transcripción literal del informante.

<sup>14</sup> Transcripción literal del informante.

<sup>15</sup> Universidad popular.

¿Cuántos años de experiencia tienes como profesional de ELH?

23 respuestas

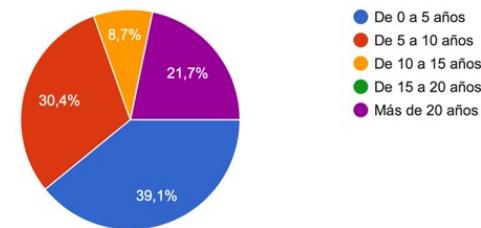


Gráfico 12. Años de experiencia como profesionales de ELH.

Principalmente adquirieron su experiencia, un total de 32,7 % en las agrupaciones ALCE (3 en Hamburgo, 3 en Fráncfort y 2 en Stuttgart), seguido de un 26,1% en el ámbito privado (6), un 21,7% en Institutos Cervantes (4 en Múnich y 1 en Hamburgo) y un 13% en *Volkshochschule*<sup>15</sup>. Algunos detallaron la sección, centro o asociación u otras cuestiones como: C4 “Nuestra América e. V. Freiburg<sup>16</sup>”, C8 “varias universidades europeas”, C10 “formaciones en otros centros”, C14 “Grundschulen<sup>17</sup> Prof. de Lengua Materna desde 1985 hasta 2016”, C15 “sección bilingüe de Hamburgo”, C16 “Hace muchos años, cuando el programa predecesor al ALCE se financiaba a partes iguales”, C19 “Aachen<sup>18</sup>” y C21 “ELH no poseo ninguna certificación. Solo lo mencionado aquí abajo”.

Referente a su nivel de estudios 16 poseían estudios universitarios, 9 el Máster de Profesor de ELE, 3 doctorado, 2 certificación reconocida como docente de ELE y otros indicaron: C10 “terminando el doctorado” y C21 “Me encuentro realizando mi doctorado de ELH”.

<sup>16</sup> Club de deportes de la población alemana de Friburgo.

<sup>17</sup> Escuelas primarias.

<sup>18</sup> Población alemana.

Respecto a si han recibido formación específica sobre CCI como profesionales de ELH en Alemania, 8 indicaron que sí y 6 que no. Afirmaron un 52,2% haberla recibido porque se han formado de forma autónoma por propio interés lo que demuestra el gran interés que despierta entre ellos y C10 mencionó "Hice talleres sobre el tema pero no un máster o estudio específico". Los que recibieron formación indicaron en un 43,5% que fue en el ámbito privado, seguido de un 17,3% en las agrupaciones ALCE, 17,2% institutos cervantes (1 en Bremen, 1 en Fráncfort, 1 en Hamburgo y 1 en Múnich), un 8,7% en *Volkshochschule*<sup>19</sup>, un 4,3% con las prácticas en las aulas de herencia del Máster de profesores de ELE de la SDI de Múnich y algunos especificaron: C1 "Consejería de Educación de la Embajada de España en Alemania", C14 "Frecuentes cursillos para profesores *Nieders. Regierung*<sup>20</sup>" y C19 "*Bezirksregierung Köln*<sup>21</sup>".

Respecto a si consideraban la CCI pluridimensional (gráfico 6) un 82,6% lo afirmaron y seguidamente sobre las dimensiones que pensaban que deben configurar la CCI (gráfico 7) principalmente seleccionaron la dimensión cognitiva y afectiva (cada una 18), luego la dimensión crítica (15) y por último la dimensión procedimental (11).

¿Crees que la CCI es pluridimensional?  
23 respuestas

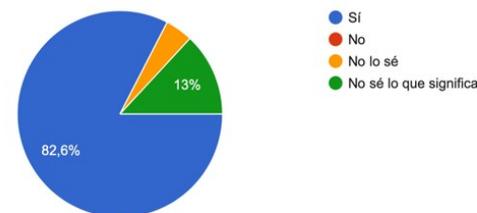


Gráfico 13. Pluridimensionalidad de la CCI.

¿Qué dimensiones crees que deben formar parte de la CCI?. (Varias opciones son posibles)  
23 respuestas

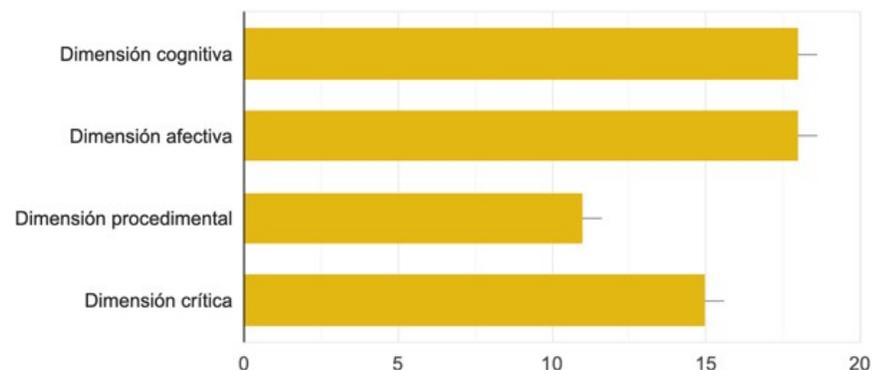


Gráfico 14. Dimensiones de la CCI.

Para desarrollar en los alumnos la CCI dieron prioridad a las siguientes estrategias: gestión de la interacción (20) y gestión de la comunicación (20), seguido de la interpretación de otras realidades (16), análisis y planificación (10) y además otros agregan: C14

<sup>19</sup> Universidad popular.

<sup>20</sup> Gobierno de la región alemana Niedersachsen.

<sup>21</sup> Gobierno del distrito de la ciudad alemana de Colonia.

“Interés en los temas que se imparten. Hablo de básica”, C16 “reflexión sobre la (s) propia (s) cultura (s), reflexión sobre la propia identidad y sobre conceptos como identidad híbrida, plurilingüismo, etc.” y C21 “flexibilidad conductual”. Respecto a las actitudes: empatía (19), seguidas de la autoconfianza y respeto (18 cada una), apertura (15) y disposición (12); además especificaron otras: C6 “Individualismo según las inteligencias múltiples”, C14 “Es muy difícil cambiar la actitud de los alumnos / hay que adaptarse a ellos s<sup>22</sup>” y C16 “responsabilidad, ya que muchas veces asumen tareas de mediación o puente entre dos o más lenguas/culturas”. Y sobre los conocimientos priorizaron la identidad cultural (20) y cultura comunicativa (19) seguido de lejos por la cultura material (8); además C14 indicó “Insistir en el<sup>23</sup> CCI de los alumnos es perder el tiempo” y C16 agregó “Instrumentos para la observación y la reflexión”.

Acerca de la conciencia crítica si debe ser tratada de forma independiente, un 56,5% pensaron que no, seguido de un 30,4% que dijeron que sí y el resto no lo sabía. Por otro lado, afirmaron un 78,3% desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de sus alumnos y el resto a veces.

Sobre si se puede medir la CCI, la mayor parte indicaron que quizás 69,6%, seguido de un 21,7% que lo afirmaron y 8,7% respondieron que no; e indicaron brevemente cómo la medirían (Anexo I pregunta 21). Sobre si se puede evaluar la CCI de los alumnos, contestaron quizás un 47,8%, un 30,4% contestaron afirmativamente y un 21,7% negativamente; y describieron brevemente de qué modo lo harían (Anexo I pregunta 23).

---

<sup>22</sup> Transcripción literal del informante.

<sup>23</sup> Transcripción literal del informante.

En relación con los instrumentos utilizados con los alumnos para conocer su CCI dijeron: presentaciones (17), entrevistas y redacciones (14 cada una), cuestionarios de autoevaluación final (11), portafolios y los cuestionarios de autoevaluación inicial (8 cada uno). Otros indicaron: C11 “No”, C14 “Utilizo eso para enseñar contenidos no para aumentar el<sup>24</sup> CCI” y C16 “Biografías lingüísticas”.

Referente al conocimiento y uso del instrumento de medición ERI creado por el Dr. Yeray González Plasencia, un 78,3% contestaron negativamente. Posteriormente se les plantearon tres preguntas utilizando ítems de ERI e indicaron utilizarlos para conocer la CCI de sus alumnos; aunque C14 indicó “No, estar todo el tiempo pensando en eso y olvidar la historia, la literatura, la actualidad es perder el tiempo”, “Estos son métodos de comunicación no enseñanza” y “no siempre, depende del caso y del tema” y otros agregaron: C18 “tengo presente que hay situaciones que se van a dar de una forma diferente a la que se daría con personas de mi misma cultura” y C21 “Tratar de adaptarse a la nueva situación”.

Para conocer aspectos sobre la formación de los profesionales de ELH, se les plantearon diversas preguntas. A la pregunta sobre si consideran importante desarrollar la CCI del propio profesional de ELH, un 82,6% respondieron afirmativamente, un 13% tal vez y solo C14 respondió que no. Referente a si consideran que los profesionales de ELH deben recibir formación específica sobre CCI a diferencia de los profesionales de ELE, el porcentaje disminuyó un 30,4% respecto a la pregunta anterior pero igualmente un 52,2% respondieron que sí, en cambio aumentaron en un 13,1% los indecisos ya que respondieron un 26,1% tal vez y un 21,7% respondieron que no. A los que respondieron afirmativamente se les

<sup>24</sup> Transcripción literal del informante.

pidió que indicaran brevemente qué formación específica consideraban que deberían recibir los profesionales de ELH a diferencia de los de ELE para trabajar la CCI con sus alumnos y respondieron con ideas claras y concisas, véanse estas en el Anexo I pregunta 32.

En cambio, respecto a si los alumnos de ELH debían recibir formación específica sobre CCI a diferencia de los alumnos de ELE, solo un 39,1% contestaron afirmativamente, los indecisos fueron un 34,8% y un 26,1% respondieron negativamente. Esta indecisión se refleja en sus respuestas cuando razonaron su respuesta, véanse estas en el Anexo I pregunta 34.

## 4.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

### 4.2.1. Análisis de las entrevistas a los informantes

En primer lugar, para la realización del análisis de las primeras cuatro entrevistas (E15, E21, E14, E7<sup>25</sup>) se hace uso de un cuadro comparativo en el que se recogen selecciones de las transcripciones de las respuestas dadas por los entrevistados que participaron y se involucraron voluntariamente en la segunda fase de la investigación. Dicho cuadro no se reproduce en el presente artículo debido a su extensión.

Para ello, recogemos su análisis en la siguiente tabla:

Tabla 3: Resumen análisis de las entrevistas a los informantes

INFORMANTES			
E7	E14	E15	E21
<b>¿Qué entiendes por cultura?</b>			
Cultura material	Conocimientos del entorno	Cultura comunicativa. Cultura material	Cultura comunicativa. Cultura material.
<b>¿Qué piensas que es la CCI?</b>			
Gestión de la interacción. Gestión de la comunicación. Interpretación de otras realidades. Análisis de la planificación.	Gestión de la interacción. Gestión de la comunicación. Interpretación de otras realidades.	Gestión de la interacción. Gestión de la comunicación. Interpretación de otras realidades. Análisis de la planificación. (Verbaliza actitudes)	Gestión de la interacción. Gestión de la comunicación. Interpretación de otras realidades. Análisis de la planificación.
<b>¿Conoces algún modelo teórico de CCI?</b>			
No	No	Sí (no indica ninguno)	Sí "la de inmersión"
<b>¿Qué dimensiones y factores consideras que intervienen en la CCI?</b>			
Dimensión cognitiva	Dimensión cognitiva	Dimensión cognitiva. Dimensión procedimental. Dimensión afectiva.	Dimensión procedimental. Dimensión afectiva.
<b>¿Piensas que se les debe dar el mismo valor a todas las dimensiones?</b>			
Sí	"No lo sé"	Depende del momento y de la dimensión afectiva del profesor.	Sí
<b>¿Crees que la conciencia crítica debe estar considerada de forma independiente?</b>			
Siempre presente y trabajada conjuntamente	"La conciencia siempre es crítica para serlo"	Siempre presente y trabajada conjuntamente	Siempre presente y trabajada conjuntamente

<sup>25</sup> E indica entrevista y mantiene el número inicialmente designado al cuestionario por orden de recogida de este.

¿Desarrollas el pensamiento crítico y reflexivo de tus alumnos? En caso afirmativo ¿de qué modo?			
Sí	Sí	Sí	Sí
Presentaciones	Observación sobre alguna historia que se lee.	Intenta explicarlo ella misma	Presentaciones semestrales. Retroalimentaciones.
¿Qué instrumentos utilizas con tus alumnos para conocer su CCI?			
Metodología variada y mixta (**debates, entrevistas, poemas, imágenes, música) Reflexiones	No (nunca se ha planteado conocerla al considerar que los alumnos saben más que el maestro)	Metodología variada y mixta (**idem). Reflexiones (posibles con mayores)	Metodología variada y mixta. (**idem)
¿Crees que es importante desarrollar la CCI del propio docente de ELH?			
Sí	Sí (no teóricamente)	Sí	Aporta otra información (problemáticas ALCE, falta estudios y de bibliografía)
¿Crees que los docentes de ELH deben recibir formación específica a diferencia de los docentes de ELH para trabajar la CCI de sus alumnos de ELH?			
Sí	No	Sí (los alumnos son diferentes)	Aporta otra información. (Necesidad para la formación de los profesores estadias en países hispanoamericanos y sobre todo para los que son no nativos).
¿Consideras que los alumnos de ELH deben abordar en el aula la CCI de forma específica respecto a los alumnos de ELE?			
Sí	No	No	Sí
¿Crees que debe ser tratada la CCI de los alumnos de ELH igual que con los alumnos de ELE?			
Sí	No	No	Sí

¿Qué tipo de formación te gustaría recibir como profesional de ELH para poder trabajar la CCI con alumnos de ELH?			
Ámbito pedagógico, parte didáctica, recursos	Tanto profesores de ELH como ELE necesitan "un baño de literatura, historia, poesía alemana"	Impartirla	Inscrita en curso Instituto Cervantes (duda de si aprenderá algo nuevo)

#### 4.2.2. Análisis de las entrevistas a los expertos

En segundo lugar, para el análisis de las entrevistas realizadas a expertos (ECR y EYG<sup>26</sup>) con preguntas semiestructuradas se utilizó otro cuadro comparativo con las transcripciones de sus respuestas para facilitar su comprensión y análisis, que nuevamente debido a su extensión no se incluye en el presente artículo. Cabe destacar que algunas preguntas fueron comunes a ambos entrevistados, con la distinción que en la ECR se contextualizó en Alemania y en cambio otras preguntas fueron específicas a cada entrevistado (Anexo III y Anexo IV).

Por un lado, los datos más significativos que obtuvimos durante la entrevista a la Dra. Carmen Ramos Méndez-Sahlender, de forma resumida son los siguientes:

- Necesidad de una oferta específica para el desarrollo de la CCI de los alumnos de ELH e integrarlos junto con los alumnos de ELE y que se beneficien mutuamente.
- Numerosas lagunas de formación de los profesionales ELH, desconocedores de las competencias de los HH, desafío en las pruebas de nivelación y numeras problemáticas (expuestas en el marco teórico).

<sup>26</sup> Recordemos el significado de las siglas ECR (entrevista a la Dra. Carmen Ramos Méndez-Sahlender) y EYG (entrevista al Dr. Yeray González Plasencia).

- Dirige el Máster de Profesores de ELE de la Universidad de Lenguas Aplicadas SDI Múnich, con especialidad en el perfil docente: 'Enseñanza de español a HH' y con prácticas en ALCE. Y afirmó: "Cuando diseñamos [eee] el Máster nos dimos cuenta efectivamente de que no hay formación [...] específica para [eee] ELH".

- Desarrollo de la CCI por parte de algunos alumnos del Máster durante las prácticas en centros con aprendices de ELH dependiendo del grupo- clase/tutor/alumno y de si han realizado anteriormente la asignatura CCI.

- Realizar tareas o pequeños proyectos para potenciar la CCI en los aprendices ELH (aplicable a los aprendices ELE), como: conectar con comunidades hispanohablantes más cercanas, tareas de reflexión sobre las identidades híbridas y ver las ventajas que ofrece el bilingüismo.

- Adaptar modelos de CCI existentes a las necesidades y bagaje de los estudiantes de ELH y amoldar la oferta formativa según sus condicionantes.

- Necesidad de oferta formativa específica a diferentes niveles educativos para concienciación del ELH.

Por otro lado, durante la entrevista al Dr. Yeray González Plasencia se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Requiere un diferente desarrollo de la CCI los aprendices de ELH puesto que son diferentes a los de ELE.

- Problemáticas de los profesionales de percepción, reflexión y que deben adaptarse a esa realidad.

- Tiene conocimiento de catas de colegas que sí se desarrolla la CCI en los centros de ELH, y destacó: "En mi opinión es prácticamente [eee] ineludible enseñar la CI".

- Dado que las cuestiones principales que frenan el aprendizaje de los hablantes de herencia son afectivas e identitarias, las actividades deben potencien el componente crítico como: "Análisis del discurso crítico, de un análisis de materiales, de recursos, de realidades externas al aula, críticas".

- Necesidad de adaptar el modelo de la CCI a las cuestiones afectivas y críticas de los aprendices de ELH.

- Adaptar ERI a los aprendices de ELH desde una perspectiva crítica.

Debemos destacar que ambos expertos resaltaron que la dimensión y crítica son las que más influyen a los aprendices de ELH; consecuentemente, los docentes deben ser capaces de trabajarlas.

#### 4.3. TRIANGULACIÓN

Se realiza una triangulación metodológica puesto que permite contrastar informaciones a partir de diferentes fuentes y así obtener una mayor comprensión de ciertos datos cuantitativos y cualitativos correspondientes a los cuestionarios y entrevistas efectuadas a cuatro informantes y aportar una mayor validez a la investigación. Para ello se ha realizado otro cuadro comparativo, para una mayor comprensión visual de los mismos con los datos aportados en

C15/E15, C21/E21, C14/E14 y C7/E7. Este no se incluye en el presente artículo debido a su extensión.

Referente a qué piensan que es la CCI, no se debe olvidar que la cultura forma parte de los conocimientos González (2017a: 35 y 2017b: 6) y la estructura apriorística de la CCI del Dr. Yeray González Plasencia (2019:309) que incluye las estrategias, las actitudes y los conocimientos. Difieren y aumentan con las entrevistas las estrategias: Gestión de la interacción (de 3 a 4; de C15/C21/C7 a todos), Gestión de la comunicación (de 2 a 4; de C15/C21 a todos), Interpretación de otras realidades (de 2 a 4; de C15/C21 a todos) y Análisis y planificación (de 2 a 3; de C15/C21 a E15/E21/E7). Difieren con las actitudes, ya que en los cuestionarios tres personas (C15/C21/C7) indicaron actitudes; sin embargo, en las entrevistas solo una persona de cuatro (E15) expresó en la entrevista verbalmente diferentes actitudes necesarias para desarrollar la CCI como: apertura, autoconfianza, respeto, disposición y empatía. Respecto a la cultura, correspondiente a los conocimientos de la CCI, con las entrevistas los resultados difieren y aumentan los que indican todas las culturas (de 1 a 2; de C15 a E15/E21); disminuyen los que indican la cultura comunicativa (de 3 a 2; de C15 a E15/E21) y aumentan en la cultura material (de 1 a 2; de C15 a E15/E7).

Respecto a las dimensiones que se deben desarrollar en la CCI con la triangulación los resultados variaron de los cuestionarios a las entrevistas, ya que en un primer lugar todos consideraron la dimensión cognitiva y en cambio en la entrevista fueron solo tres personas (E15/E14/E7) los que la mencionaron. En segundo lugar, se vio como dos de los participantes del cuestionario a la entrevista (C15/C21//E15/E21), pasaron de indicar la dimensión afectiva y crítica, a cambiar estas por la afectiva y la procedimental.

A pesar de que dos informantes (C14/E14 y C7/E7) difieren su respuesta del cuestionario a la entrevista, el resultado obtenido final total sigue siendo el mismo ya que siguen siendo tres de cuatro los que piensan que la conciencia crítica no debe ser considerada de forma independiente, sino que debe trabajarse conjuntamente (de C15/C21/C14 a E15/E21/E7). Coinciden las respuestas en los cuestionarios y las entrevistas, ya que todas las personas aseguran desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de sus alumnos; E21/E7 dijeron hacerlo mediante presentaciones y E21 puntualizó que son presentaciones semestrales, E14 a pesar de indicar la dificultad de realizarlo con alumnos de ELH lo hace mediante la observación de alguna historia que se lee y E15 intenta explicarlo personalmente.

Coinciden tres de cuatro tanto en los cuestionarios como en las entrevistas (C15/C21/C7//E15/E21/E7), ya que aseguraron utilizar una metodología mixta de instrumentos para conocer la CCI de sus alumnos; a pesar de que en los cuestionarios indicaron 3 de 4 presentaciones (C15/C21/C7 a todos), 3 de 4 redacciones (C15/C21/C14), 2 de 4 cuestionarios de autoevaluación final (C21/C14), 1 de 4 entrevistas (C15), 1 de 4 portafolios (C21), pero a pesar de utilizar instrumentos C14 precisó que utiliza las redacciones y el cuestionario de autoevaluación final "para enseñar contenidos no para aumentar el CCI"; y en las entrevistas 3 de los 4 informantes (C15/C21/C7) explicitaron otros instrumentos conformando una metodología mixta como: debates, entrevistas, poemas, imágenes, música; 2 de 4 mencionaron las reflexiones (E15/E7) y E15 indicó que estas eran posibles con mayores; nuevamente E14 indicó no haberse planteado nunca conocer la CCI puesto que piensa que los alumnos saben más que el maestro ya que "viven entre dos culturas".

Concuerdan en el resultado final tres de los cuatro participantes (E15/E14/E7) ya que consideraron que es importante desarrollar la CCI del propio docente de ELH; sin embargo, dos personas

intercambian y/o modifican su resultado del cuestionario a la entrevista (C21/E21 y C14/E14), ya que C21 primeramente dijo que sí pero luego aportó otra información y C14 primeramente dijo que no, pero luego dijo que sí, pero no teóricamente. En cuanto a si los profesionales de ELH deben recibir formación específica para trabajar la CCI de sus alumnos a diferencia de los profesionales de ELE, la respuesta fue muy equilibrada y coinciden con su indecisión tanto en cuestionarios como en las entrevistas ya que modificaron su respuesta (E21/E7). Primeramente, C21 dijo que sí, pero luego aportó otra información y C7 primeramente dijo que no, pero luego dijo que sí. Por lo que, en las entrevistas, 2 de 4 piensan claramente que sí por no ser iguales los alumnos (E15/E7), E14 responde que no y E21 sugiere que los profesores deben realizar estancias en países hispanoamericanos para poder trasladar la CCI a sus alumnos.

Con relación a si la CCI debe ser tratada de forma diferente con los alumnos de ELH a los alumnos de ELE, se les planteó el enunciado de la pregunta ligeramente diferente en los cuestionarios y en las entrevistas, los resultados difirieron y aumentó la indecisión, pasan a ser de tres de cuatro (C15/C14/C7) a dos de cuatro (E21/E7) los que consideraron que la CCI debe ser tratada de forma diferente con los alumnos de ELH y los alumnos de ELE.

## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Se aceptaron 23 participantes como profesionales de ELH en Alemania (un 82,6% en la actualidad y un 91,2% en el pasado), mayoritariamente mujeres (78,3%), mayores de 25 años y de edades variadas, experiencia variada y concentrada en menos de 10 años (un 69,5%), función principal desempeñada como docentes (20);

experiencia adquirida en: ALCE (32,7%), ámbito privado (26,1%), Institutos Cervantes (21,7%) y *Volkshochschule*<sup>27</sup> (13%); en su mayoría universitarios (16) y cuatro en combinación con el Máster de Profesores de ELE.

Se evidencia la falta de formación específica sobre CCI para los profesionales de ELH, los que sí la habían recibido había sido como docentes de ELE y además se puso de relieve el alto interés que despierta la CCI, ya que un 52,2% buscaron de forma autónoma formación sobre CCI y un 43,5% la adquirieron en el ámbito privado.

A pesar de que los participantes apuntaban que tenían conocimientos sobre la CCI, referente a si conocían algún modelo teórico de CCI; en las entrevistas solo una persona (E21) indicó los programas de inmersión y E15 dijo haber visto alguno en alguna formación, pero no concretó ninguno.

En los cuestionarios al modelo y conceptualización de las dimensiones conformantes de la CCI del Dr. Yeray González Plasencia (2017a), un 82,6% afirmaron la pluridimensionalidad de la CCI, la dimensión cognitiva y afectiva (18 participantes seleccionaron cada una), la dimensión crítica (15) y luego la procedimental (11) y solo un 30,43% consideraron que todas las dimensiones deberían formar parte de la CCI. En las entrevistas, en cuanto a las dimensiones que participan en la CCI, tres de cuatro (E15/E14/E7) priorizaron la dimensión cognitiva, seguido de dos de cuatro (E15/E21) de la dimensión procedimental y afectiva y una persona (E21) recalzó que con los programas de inmersión de estancias más largas las interferencias interculturales aumentan. Sobre si debe darse el mismo valor a todas las dimensiones, E21/E7 creyeron que sí; en cambio, E15 consideró el valor de la dimensión depende tanto del momento como en gran

---

<sup>27</sup> Universidad popular.

medida la dimensión afectiva del profesor y E14 contestó no saberlo. Con la triangulación, pasaron todos los cuestionados de seleccionar la dimensión cognitiva a ser tres en las entrevistas (E15/E14/E7); además dos de ellos modificaron su respuesta del cuestionario a la entrevista (C15/C21//E15/E21), ya que primero seleccionaron la dimensión afectiva y crítica, pero en las entrevistas las modificaron por la afectiva y la procedimental.

Para desarrollar la CCI en los cuestionarios dieron prioridad a las estrategias de gestión de la interacción y gestión de la comunicación (20 participantes seleccionaron cada una) seguido de la interpretación de otras realidades (16); sobre las actitudes indicaron empatía (19), seguidas de la autoconfianza y respeto (18 cada una), apertura (15); y referente a los conocimientos la identidad cultural (20) y cultura comunicativa (19). En cuanto a las entrevistas sobre qué entienden por cultura, fueron 2 de 4 (E15/E21) los que indicaron aspectos de la cultura comunicativa, cultura material (latente y presente) e identidad cultural, 1 de 4 (E7) solo cultura material y 1 de 4 (E14) conocimientos. Referente a las estrategias y actitudes de la CCI, todos los entrevistados mencionaron estrategias de gestión de la interacción, gestión de la comunicación, interpretación de otras realidades; tres de ellos (E15/E21/E7) la estrategia de análisis y planificación; y solo E15 verbalizó las actitudes.

En la triangulación referente a qué piensan que es la CCI, debemos recordar que la cultura se sitúa dentro de los conocimientos; los informantes en las entrevistas difieren y aumentan las estrategias: Gestión de la interacción (de 3 a 4; de C15/C21/C7 a todos), Gestión de la comunicación (de 2 a 4; de C15/C21 a todos), Interpretación de otras realidades (de 2 a 4; de C15/C21 a todos) y Análisis y planificación (de 2 a 3; de C15/C21 a E15/E21/E7). Difieren con las actitudes, se reducen de tres personas (C15/C21/C7) que en los cuestionarios indicaron actitudes, solo una persona de cuatro (E15)

expresó en la entrevista verbalmente diferentes actitudes necesarias para desarrollar la CCI como: apertura, autoconfianza, respeto, disposición y empatía. Respecto a la cultura, correspondiente a los conocimientos de la CCI, con las entrevistas el resultado difiere y aumenta los que indican todas las culturas (de 1 a 2; de C15 a E15/E21); disminuyen los que indican la cultura comunicativa (de 3 a 2; de C15 a E15/E21) y aumentan en la cultura material (de 1 a 2; de C15 a E15/E7).

Principalmente en los cuestionarios indicaron que la conciencia crítica no debe ser tratada de forma independiente, ya que un 56,5% respondieron que no, seguido de un 30,4% que contestaron afirmativamente y el resto no lo sabía. Consideraron en las entrevistas tres de cuatro (E15/E21/E7) que la conciencia crítica debe estar siempre presente y no trabajada de forma independiente, una persona (E21) especificó trabajarla en gran medida con la retroalimentación y, en cambio, E14 recalzó que la conciencia siempre es crítica para serlo. En la triangulación, a pesar de ver que dos personas difieren su respuesta del cuestionario a la entrevista (C14/E14 y C7/E7), el resultado sigue siendo el mismo, ya que siguen siendo tres de un total de cuatro (de C15/C21/C14 a E15/E21/E7) que piensan que la conciencia crítica no debe ser considerada de forma independiente y debe ser tratada conjuntamente a las otras dimensiones.

Respecto a si desarrollan el pensamiento crítico y reflexivo de sus alumnos en los cuestionarios un 78,3% dijeron que sí lo hacen y el resto a veces; lo que demuestra la importancia que le dan mayoritariamente y que en algún momento lo ponen en práctica en sus clases. En las entrevistas, todas las personas afirmaron desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en sus alumnos; dos de las cuatro (E21/E7) utilizan las presentaciones (E21 solo semestralmente), E15 intenta explicarlo ella misma y otra persona (E14) a pesar de ser

escéptica afirma hacerlo con la observación sobre alguna historia que se lee. Durante las retroalimentaciones E21 reconoce utilizar el pensamiento reflexivo y crítico por parte de los alumnos y enfatiza que debe ser positivo y desde el respeto. Así pues con la triangulación se observa que coinciden los resultados de los informantes en los cuestionarios y las entrevistas.

Sobre si se puede medir la CCI, un 69,6% dijeron que quizás y un 21,7% respondieron afirmativamente y describieron cómo (pregunta 21 cuestionario, Anexo I) y sobre si puede evaluarse la CCI contestaron quizás en un 47,8%, pero existió una disminución porcentual de un 21,8% en comparación con medición de la CCI, 30,4% contestaron afirmativamente y describieron cómo (pregunta 23 cuestionario, Anexo I). En los cuestionarios indicaron una metodología mixta en cuanto a los instrumentos utilizados para conocer la CCI, existió una predominancia con las presentaciones (17), seguido de las entrevistas y redacciones (14), cuestionarios de autoevaluación final (11) y portafolios y cuestionarios de autoevaluación inicial (8); en cambio, solo tres participantes (C6, C8 y C19) reconocieron usarlos todos. En las entrevistas mencionaron una metodología variada y mixta de instrumentos para conocer la CCI de sus alumnos; tres de cuatro entrevistados (E15/E21/E7) reflejaron metodología mixta como: debates, entrevistas, poemas, imágenes, música; dos de los cuatro (E15/E7) indicaron reflexiones y E15 especificó que es más factible realizarlas con mayores y E14 dijo no haberse planteado nunca conocerla puesto que piensa que los alumnos saben más que el maestro ya que “viven entre dos culturas” y deja patente la presunción de Kagan (2012: 72, citado en Díaz y Callahan 2020: 2). Por lo que en la triangulación, se ve como coinciden los cuestionarios y las entrevistas ya que tres de cuatro participantes aseguraron utilizar una metodología mixta de instrumentos para conocer la CCI de sus alumnos; 3 de 4 presentaciones (C15/C21/C7), 3 de 4 redacciones (C15/C21/C14), 2

de 4 (C21/C14) cuestionarios de autoevaluación final, 1 de 4 entrevistas (C15), 1 de 4 portafolios (C21), pero a pesar de indicar instrumentos C14 precisó que utiliza las redacciones y el cuestionario de autoevaluación para enseñar contenidos; sin embargo, en las entrevistas los informantes explicitaron otros instrumentos de metodología mixta como: debates, entrevistas, poemas, imágenes, música y referente a las reflexiones fueron 2 de 4 (E15/E7) que las mencionaron y E15 indicó que solo eran posibles realizarlas con mayores, y de nuevo E14 indicó no haberse planteado nunca conocer la CCI porque piensa que en ocasiones saben más que el maestro ya que “viven entre dos culturas”.

En los cuestionarios, a pesar de que indicaron no conocer ni usar el instrumento de medición ERI creado por González (2019: 318-321, figura 29) en un 78,3%; se les plantearon tres preguntas sobre si hacían uso de ciertos ítems de dicha escala (preguntas 27-29, Anexo I) y se demostró que sí los utilizaban para conocer la CCI de sus alumnos, aunque C14 se mostró muy escéptico.

Si consideran importante desarrollar la CCI del propio profesional de ELH, en los cuestionarios un 82,6% respondieron afirmativamente; en cambio, si estos debían recibir formación específica sobre CCI a diferencia del profesional de ELE el porcentaje disminuyó y un 52,2% respondieron afirmativamente y lo detallaron (pregunta 32 cuestionario, Anexo I). Con los datos obtenidos se observa que sí consideran importante la formación de CCI de los profesionales de ELH, y a pesar de que sí afirmaron que la formación debía variar con respecto a los profesionales de ELE el porcentaje disminuyó (de un 82,6% a un 52,2%). En las entrevistas apuntaron tres de cuatro (E15/E14/E7) que debe desarrollarse la CCI del propio docente de ELH; E15/E7 tuvieron muy claro que sí y E14 apostó que fuera “no teóricamente”; en cambio, E21 aportó otra información a la investigación referente a las problemáticas del ELH en Alemania, la

falta de estudios y de bibliografía. Por otro lado, en las entrevistas afirmaron dos de cuatro (E15/E7) que los profesionales de ELH deben recibir formación específica sobre CCI a diferencia de los profesionales de ELE y contestaron rotundamente que sí ya que “los alumnos son diferentes”, E14 contestó negativamente y E21 indicó que era necesario para la formación de los profesores sobre todo para los no nativos estadias en países hispanoamericanos. En la triangulación coinciden tres de cuatro (E15/E14/E7) los que consideran que es importante desarrollar la CCI del propio docente de ELH, a pesar de que dos personas modifican su resultado de los cuestionarios a las entrevistas (C21/E21 y C14/E14), ya que C21 primeramente dijo que sí pero luego aportó otra información y C14 primeramente dijo que no, pero luego dijo que sí, pero no teóricamente. Y sobre si la formación debe ser específica de los profesionales de ELH a los de ELE, la triangulación reflejó la indecisión ya que a pesar de intercambiaron su respuesta dos de ellos (C21/E21 y C7/E7), siguieron siendo dos (E15/E7) que creyeron que sí por ser los alumnos diferentes.

Por lo que se refiere a los cuestionarios, sobre si los alumnos de ELH deben recibir una formación específica sobre CCI a diferencia de los alumnos de ELE, las respuestas fueron variadas: un 39,1 % dijeron que sí, un 34,8 % depende y un 26,1% que no. Asimismo, también ofrecieron respuestas múltiples en las entrevistas sobre si los alumnos de ELH deben abordar la CCI de forma diferente a los alumnos de ELE; dos de cuatro (E21/E7) pensaron que sí, aunque E21 no sabía de qué modo; E15 dijo que dependería del grupo pero que en principio “no se debería de diferenciar, [...] porque es igual de importante para todos” y E14 contestó un no rotundo. En la triangulación, concretamente, se ve como difiere el resultado y aumenta la indecisión, pasan a ser de C15/C14/C7 que piensan que no, a ser mitad y mitad (E21/E7 sí y E15/14 no) los que consideran que la CCI debe ser tratada de forma diferente con los alumnos de ELH y los

alumnos de ELE. Los expertos manifestaron ellos mismos la existencia de dos tendencias; en EYG consideró que sí deben ser tratada la CCI de forma diferente con los hablantes de ELH respecto a los de ELE precisamente porque los hablantes de ELH son diferentes y ECR expresó la postura de la necesidad de una oferta específica e integrarlos junto con los alumnos de ELE y que se beneficien mutuamente. Asimismo, ECR recordó la presunción de Kagan (2012: 72, citado en Díaz y Callahan 2020: 2) que se piensa que los HH porque se mueven entre dos culturas ya tienen CCI pero que realmente no es así, debido a sus identidades híbridas, diferentes competencias y la dimensión afectiva en estos es determinante.

Las respuestas en las entrevistas referentes a la formación que les gustaría recibir sobre CCI como profesionales de ELH son diversas, pero se vislumbra la necesidad de formación; E15 personas preferirían dar la formación, E21 considera que la formación ofrecida es muy repetida y por eso no suscita mucho interés, E14 piensa que tanto los profesores de ELE como ELH necesitan de conocimientos cognitivos y que aunque repercutirían indirectamente siempre sería de forma positiva y por último E7 desearía recibir formación sobre los recursos y la parte metodológica y didáctica de su enseñanza.

Concretamente, en las entrevistas realizadas al informante (E21) y en la ECR coincidieron en la existencia de lagunas de formación entre los profesionales de ELH, sobre todo a nivel en europeo y concretamente en Alemania; ya que se debe aumentar la divulgación, la comprensión y reflexión entre los profesionales de que estos alumnos constan de diferentes competencias lingüísticas, características de identidad y por ello su formación debe adaptarse a estos. A su vez, ECR recordó que para potenciar el ELH en Alemania existe la necesidad de formación específica de profesionales, y recordó la falta de apoyo institucional por ambos países y la necesidad de una aceptación real del plurilingüismo.

En el Máster internacional para profesores de ELE de la Universidad de Lenguas Aplicadas SDI de Múnich, dirigido por ECR, es el único existente en Alemania tal y como apuntaba Romano (2017, citado en 2020) que realizan una especialización en función del perfil docente de la enseñanza de español a HH y ECR durante la entrevista detalló que contiene asignaturas como “Fundamentos del plurilingüismo” y “La cultura en el aula de español en ELH y lengua identidad”; las prácticas de sus estudiantes las han podido realizar en centros ALCE y dependiendo del grupo clase / tutor que tuvieran y de si ya han cursado el módulo de CI docente dentro del Máster, estos sí incluyen algún contenido y reflexión sobre la CI durante sus prácticas.

En EYG indicó la existencia de evidencias de catas de colegas en las que sí se promueve la CCI en los centros de ELH y resaltó que dentro de un contexto de aprendizaje especial como el de los HH le parece que no se puede enseñar español sin la CCI, siendo ambas indisolubles.

Sobre las actividades y metodología con las que se debe potenciar la CCI en las aulas de ELH a diferencia de las aulas de ELE; ECR recaló tareas o pequeños proyectos que conectaran con las comunidades hispanohablantes más cercanas, tareas de reflexión sobre sus identidades híbridas y aceptación sobre las ventajas de su bilingüismo. Por su parte EYG remarcó que ante las problemáticas afectivas e identitarias de los HH no se debe eludir en el enfoque intercultural el componente crítico y sugirió actividades que potencien el componente crítico de los estudiantes para favorecer el desarrollo de su CCI. Por eso, los expertos coinciden en potenciar en mayor medida la dimensión afectiva y crítica en los aprendices de ELH.

Respecto a la creación de un modelo de CCI para los hablantes de ELH, ECR sugiere adaptar los existentes a las necesidades y bagajes de

los estudiantes y EYG indicó la dificultad que implica su creación y que este debería tratar principalmente la dimensión afectiva y crítica en comparación con otras. Por otro lado, EYG indicó que adaptaría su instrumento de medición ERI a los alumnos de ELH, y aunque reconoce que sí puede servir de punto de partida, afirma que lo adaptaría a estos desde una perspectiva más crítica puesto que son totalmente diferentes.

## 6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se recoge un gran interés por parte de los profesionales de ELH sobre la CCI y que estos buscan de forma autónoma formación específica al respecto por falta de esta en su entorno, así como indican que la existente es repetitiva. Demuestran tener conocimientos sobre CCI, pero no recuerdan modelos teóricos. Coinciden con González sobre la pluridimensionalidad de la CCI; sin embargo, no dan el mismo valor a las dimensiones y varían el peso de estas respecto los cuestionarios y las entrevistas y no coinciden con los expertos, puesto que otorgan una gran importancia a la dimensión cognitiva, indican en los cuestionarios la afectiva y crítica y en las entrevistas varían la crítica por la procedimental subrayando la importancia de esta última; en cambio, los expertos piensan que con los aprendices de ELH dan mayor peso a una dimensión afectiva y crítica. Tanto los participantes como los expertos creen que la dimensión crítica debe ser tratada conjuntamente con las otras dimensiones y no de forma independiente; por lo que coinciden que es importante tratar el pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos.

Asimismo, reflejan que sí puede medirse la CCI y porcentualmente disminuye su afirmación con que pueda evaluarse, apuestan por una metodología mixta de instrumentos y a pesar de no conocer y de creer no usar ERI, los participantes aplican ítems de esta. Consideran

importante desarrollar la CCI del propio profesional de ELH, aunque disminuye su seguridad en cuanto si esta formación debe ser específica para ellos respecto a los profesionales de ELE. Existe indecisión sobre si los alumnos de ELH deben recibir formación específica a diferencia de los alumnos de ELE, sobre si estos deben abordar de forma diferente la CCI a los alumnos de ELE y si debe ser tratada de forma diferente a diferencia de los alumnos de ELE; hecho que manifiesta las dos posturas que reflejan los expertos sobre los que piensan que sí y los que creen que pueden beneficiarse mutuamente.

Los expertos ponen de relieve las lagunas de formación entre los profesionales de ELH a nivel europeo, problemáticas varias en dicho contexto y más concretamente en Alemania, evidencias de la existencia de un Máster Internacional de Profesores de ELE particularmente en la Universidad de Lenguas Aplicadas SDI de Múnich con la especialidad de la enseñanza del ELH y prácticas realizadas en ALCE. Presencia de la CCI en las aulas por su carácter indisoluble, necesidad de potenciar en mayor medida con dichos alumnos la dimensión afectiva y crítica, así como la adaptación de los modelos teóricos y ERI a los mismos. Asimismo, se proponen tareas o pequeños proyectos que den respuesta a la identidad híbrida y potencien el pensamiento crítico de los alumnos de ELH.

Principalmente, para futuras investigaciones, se propone realizar estudios empíricos y observación de diversos profesores impartiendo clases en las aulas ELH y observar cómo ponen en práctica la CCI en sus clases, antes y después de haber participado ellos mismos en programas de intercambio con otros profesionales de ELH en otros países y/o haber cursado la asignatura de CCI en comparación con otros que no. Por otro lado, una investigación que sugirió el Dr. Yeray González Plasencia durante la entrevista es que se recogiera “la voz” de los alumnos, además E21 comentó la falta de corpus referente a

los alumnos de ELH; por lo que se proponen estudios de caso con entrevistas a los propios alumnos sobre su CCI.

Algunas limitaciones existentes en la investigación actual son la falta de profesionales de ELH en Alemania por lo que sería interesante poder realizar el estudio centrado en toda Europa para poder aumentar la ratio de profesionales; la variedad de edades de los participantes no permite establecer una relación determinante entre su edad y la formación; por otro lado, la temporalización del inicio de los cuestionarios coincidió con algunas vacaciones de personas destacadas en el campo del ELH en Alemania lo que modificó el orden de la distribución de estos, y la dificultad que conlleva el análisis de los datos de un estudio con predominancia cualitativa.

Por último, destacamos que el estudio demuestra que es necesario que el Máster de Profesores de ELE a nivel europeo dé formación sobre las particularidades de los HH, ofrezca la especialidad de la enseñanza del ELH y prácticas en centros donde se impartan dichas clases, así como que la CCI debería ser una asignatura obligatoria en los mismos.

*NOTA: Durante la revisión de la publicación las investigadoras mantienen de forma fidedigna las transcripciones literales de los informantes de los cuestionarios y entrevistas, por lo que las mismas incluyen todos sus errores.*

## ANEXO I: CUESTIONARIO Y RESULTADOS

Cuestionario dirigido a profesionales de español como lengua de herencia (ELH) en Alemania

### PREGUNTAS Y RESPUESTAS<sup>28</sup>

1. ¿Cuál es tu género?

RESPUESTAS: 18 mujeres y 5 hombres (78,3% y 21,7%, respectivamente).

2. ¿Cuál es tu edad?

RESPUESTAS: Entre 18 y 24 años (0) / Entre 25 y 34 años (5) / Entre 35 y 44 años (7) / Entre 45 y 54 años (8) / Más de 54 años (3).

3. ¿Trabajas en la actualidad como profesional de español como lengua de herencia (ELH) en Alemania?

RESPUESTAS: Sí (18) / No (3) / Otro: C1: "profesora de alemán" (1) y C21: "Imparto Clases de español como L2 y a pequeños grupos de ELH" (1).

4. En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿por qué no? (Responde brevemente).

RESPUESTAS: C1: "Desplazamiento a otro país", C2: "No hay cursos específicos para ellos en la universidad, que es donde yo trabajo" y C14: "Jubilado".

5. ¿Has trabajado como profesional de español como lengua de herencia (ELH) en Alemania?

RESPUESTAS: Sí (19) / No (2) / Otro: C20: "En mis prácticas" (1) y C21:

"sí he trabajado pero no existe una" (1).

6. En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿por qué no? (Responde brevemente).

RESPUESTAS: C2: "Es la misma respuesta que arriba. He trabajado con hablantes de herencia de español en las clases ELE" y C11: "Estoy recién llegada".

7. ¿Cuántos años de experiencia tienes como profesional de ELH?

RESPUESTAS: De 0 a 5 años (9) / De 5 a 10 años (7) / De 10 a 15 años (2) / De 15 a 20 años (0) / Más de 20 años (5).

8. Indica la función que has desempeñado en el centro donde trabajas o has trabajado relacionado con la enseñanza del ELH.

RESPUESTAS: Docente (20) / Jefe/a de estudios (2) / Coordinador/a de proyectos (3) / Director/a (1) / Presidente/a (0) / Académico/a (0) / Investigador/a (2) / Auxiliar de conversación (0) / Doctor/a (0) / Catedrático/a (2) / Otro: C2: "me estoy doctorando en el tema"(1).

9. ¿Dónde has adquirido tu experiencia como profesional de ELH en Alemania?

RESPUESTAS: Agrupación ALCE Hamburgo (3) / Agrupación ALCE Fráncfort (3) / Agrupación ALCE Stuttgart (2) / Instituto Cervantes en Berlín (0) / Instituto Cervantes en Bremen (0) / Instituto Cervantes en Fráncfort (0) / Instituto Cervantes en Hamburgo (1) / Instituto Cervantes en Múnich (3) / Con el proyecto HSU- Netzwerk de la Universität Duisburg Essen (1) / Con el proyecto educativo Impulso (0) / Con las prácticas en aulas de herencia del Máster Internacional para profesores de español como lengua extranjera en SDI München International Hochschule – University of Applied Sciences (1) / Ámbito

<sup>28</sup> Transcripción literal de las respuestas de los informantes, estas incluyen sus errores. Se incluyen las respuestas de los 23 de los 26 cuestionarios aceptados como válidos y fiables.

privado (6) / Volkshochschule (3) / Otro: C4: "Nuestra América e.V. Freiburg" (1), C8: "varias universidades europeas" (1), C10: "formaciones en otros centros" (1), C14: "Grundschulen Prof. de Lengua Materna desde 1985 hasta 2016" (1), C15: "sección bilingüe de Hamburgo" (1), C16: "Hace muchos años, cuando el programa predecesor al ALCE se financiaba a partes iguales" (1), C19: "Aachen" (1) y C21: "ELH no poseo ninguna certificación. Solo lo mencionado aquí abajo" (1).

#### 10. Nivel de estudios.

RESPUESTAS: Certificación reconocida como docente de ELE (2) / Estudios universitarios (16) / Máster de profesor de ELE (9) / Doctorado (3) / Otro: C10: "terminando el doctorado" (1) y C21: "Me encuentro realizando mi doctorado de ELH" (1).

11. ¿Has recibido formación específica sobre competencia comunicativa intercultural (CCI) como profesional de ELH en Alemania?

RESPUESTAS: Sí (8) / No (6) / No lo sé (0) / He recibido formación sobre CCI como docente de ELE (3) / Me he formado de forma autónoma por propio interés (12) / Otro: C10: "hice talleres sobre el tema, pero no un máster o estudio específico" (1).

12. En caso afirmativo de que hayas recibido formación específica como docente de ELH en Alemania sobre CCI ¿Por parte de qué institución/organismo la has obtenido?

RESPUESTAS: Agrupación ALCE Hamburgo (3) / Agrupación ALCE Fráncfort (0) / Agrupación ALCE Stuttgart (1) / Instituto Cervantes en Berlín (0) / Instituto Cervantes en Bremen (1) / Instituto Cervantes en Fráncfort (1) / Instituto Cervantes en Hamburgo (1) / Instituto Cervantes en Múnich (1) / Con el proyecto HSU-Netzwerk de la Universität Duisburg Essen (0) / Con el proyecto educativo Impulso (0) / Con las prácticas en aulas de herencia del Máster Internacional para

profesores de español como lengua extranjera en SDI München International Hochschule – University of Applied Sciences (1) / Ámbito privado (10) / Volkshochschule (2) / Otro: C1: "Consejería de Educación de la Embajada de España en Alemania" (1), C7: "Ninguno" (1), C11: "no tuve" (1), C14: "Frecuentes cursillos para profesores Nieders. Regierung" (1), C16: "creo que aquí hay un error en el cuestionario, porque es una pregunta obligatoria, pero en la anterior he dicho que no" (1), C19: "Bezirksregierung Köln" (1), C21: "ELH no poseo ninguna certificación. Solo lo mencionado anteriormente" (1) y C22: "no he recibido" (1).

13. ¿Crees que la CCI es pluridimensional?

RESPUESTAS: Sí (19) / No (0) / No lo sé (1) / No sé lo que significa (3).

14. ¿Qué dimensiones crees que deben formar parte de la CCI?

RESPUESTAS: Dimensión cognitiva (18) / Dimensión afectiva (18) / Dimensión procedimental (11) / Dimensión crítica (15).

15. ¿Qué tipo de estrategias consideras que son necesarias para desarrollar en los alumnos para promover su CCI?

RESPUESTAS: Gestión de la interacción (20) / Gestión de la comunicación (20) / Análisis y planificación (10) / Interpretación de otras realidades (16) / Otro: C14: "Interés en los temas que se imparten. Hablo de básica" (1), C16: "reflexión sobre la (s) propia (s) cultura (s), reflexión sobre la propia identidad y sobre conceptos como identidad híbrida, plurilingüismo, etc." (1) y C21: "flexibilidad conductual" (1).

16. ¿Qué actitudes consideras que son necesarias para desarrollar en los alumnos para promover su CCI? (Varias opciones son posibles)

RESPUESTAS: Apertura (15) / Autoconfianza (18) / Respeto (18) / Disposición (12) / Empatía (19) / Otro: C6: "Individualismo según las inteligencias múltiples" (1), C14: "Es muy difícil cambiar la actitud de

los alumnos / hay que adaptarse a ellos s" (1) y C16: "responsabilidad, ya que muchas veces asumen tareas de mediación o puente entre dos o más lenguas/culturas" (1).

17. ¿Qué conocimientos consideras que son necesarios para desarrollar en los alumnos para promover su CCI?

RESPUESTAS: Cultura material (8) / Cultura comunicativa (19) / Identidad cultural (20) / Otro: C14: "Insistir en el CCI de los alumnos es perder el tiempo" (1) y C16: "Instrumentos para la observación y reflexión" (1).

18. ¿Crees que la conciencia crítica debe estar considerada de forma independiente?

RESPUESTAS: Sí (7) / No (13) / No lo sé (3).

19. ¿Desarrollas el pensamiento crítico y reflexivo en tus alumnos?

RESPUESTAS: Sí (18) / No (0) / A veces (5).

20. ¿Crees que se puede 'medir' la competencia comunicativa intercultural?

RESPUESTAS: Sí (5) / No (2) / Quizás (16).

21. Describe brevemente cómo medirías la CCI en tus alumnos.

RESPUESTAS: C1: "Referencias a la cultura del otro", C3: "No sé exactamente a qué se refiere", C4: "Por medio de la comprensión.", C6: "De manera vivencial e individual, es decir al momento de plasmar sus ideas, ya sea de manera oral o escrita. Es decir, que cada se exprese según lo que piense y cree.", C7: "Imágenes," C9: "Les mostraría contextos de comunicación comunes en la lengua meta pero inusuales en su lengua madre para ver si comprenden las partes sutiles del lenguaje como la distancia proxémica, gestos, etc.", C14: "Insistir en conceptos como el CCI nos hace perder la importancia de la verdadera enseñanza. Por ejemplo, la palabra "crítica" es

innecesaria puesto que toda opinión debe ser siempre crítica, si no es opinión pero los alumnos solo pueden adquirir esa capacidad poco a poco y cada uno a su manera. Intentar que haya una manera de fomentar la crítica es falso", C15: "Desarrollo de esta competencia y capacidad reflexiva", C16: "Por ejemplo, con ayuda de las propuestas de Yeray González", C18: "Valoraría cómo evoluciona la comunicación del alumnado en diferentes situaciones creadas por el profesor (pequeños diálogos en grupos, teatros e incluso videocomunicaciones) con alumnado de diferentes zonas a la suya. Prestaría atención a la comunicación tanto verbal como no verbal y, finalmente, observaría si ha habido algún malentendido o por el contrario, si han sido capaces de transmitir todas las ideas propuestas en la actividad.", C20: "Enfrentarlos a diferentes situaciones dentro y fuera del aula.", C21: "Cuestionarios, visionado de vídeos y su comentario posterior...", C23: "Buens", C24: "Capacidad para interpretar el impacto de la misma realidad, por ejemplo, social en ambas culturas".

22. Describe brevemente cómo evaluarías la CCI en tus alumnos.

RESPUESTAS: C1: "Éxito en la comunicación", C4: "Por medio de preguntas personalizadas. Preguntando sus opiniones y puntos de vista.", C9: "Es difícil porque es una destreza difícil de explicar a los estudiantes, y ellos normalmente quieren saber hablar más que otra cosa", C10: "A través de una escala que mida los diferentes componentes como el afectivo, el cognitivo, el cultural y el conductal, por ejemplo.", C14: "ya he respondido antes. Creo que es un problema secundario, hay otras cosas más importantes", C16: "Sería una evaluación formativa y se puede basar en instrumentos de recogida de datos y reflexión (portafolio, informes individuales, etc)", C18: "En mi caso, yo no evaluaría la CCI en el alumnado, en todo caso, pretendería potenciarla siempre teniendo en cuenta el beneficio del alumnado, pero no la evaluaría.", C21: "50% exámenes escritos y 50% esfuerzo para la nota final. Esto significa estimar una nota final

determinada por el esfuerzo de desarrollar las habilidades requeridas por CCI.” y C23: “Interacción”.

23. ¿Utilizas alguno de estos instrumentos con tus alumnos para conocer su CCI?

RESPUESTAS: Entrevistas (14) / Presentaciones (17) / Redacciones (14) / Portafolios (8) / Cuestionarios de autoevaluación inicial (8) / Cuestionarios de autoevaluación final (11) / Otro: C11: “NO” (1), C14: “Utilizo eso para enseñar contenidos no para aumentar el CCI” (1) y C16: “Biografías lingüísticas” (1).

24. ¿Conoces la Escala de Recursos Interculturales (ERI)?

RESPUESTAS: Sí (3) / No (18) / Tal vez (2).

25. ¿Has aplicado con tus alumnos ítems de la Escala de Recursos Interculturales (ERI)?

RESPUESTAS: Sí (2) / No (18) / Tal vez (3).

26. ¿Has planteado cuestiones de este tipo a tus alumnos e intentas saber su valoración respecto a las mismas? Por ejemplo: Cuando ‘estoy’ con personas de otras culturas...

RESPUESTAS: ...mantengo mi manera de ser y mi comportamiento habitual. (12) / ...presto atención a las señales que proporcionan sobre mi comportamiento. (12) / ...me pasa desapercibido si se sienten a gusto conmigo. (2) / Otro: C2: “No entiendo la pregunta. La respuesta debería ser sí o no, tal y como yo la entiendo” (1), C11: “No” (1), C14: “No, estar todo el tiempo pensando en esto y olvidar la historia, la literatura, la actualidad, es perder el tiempo” (1), C18: “tengo presente que hay situaciones que se van a dar de forma diferente a la que se daría con personas de mi misma cultura” (1) y C21: “Tratar de adaptarse a la nueva situación” (1).

27. ¿Has planteado cuestiones de este tipo a tus alumnos e intentas

saber su valoración respecto a las mismas? Por ejemplo: Cuando ‘me comunico’ con personas de otras culturas...

RESPUESTAS: ...utilizo los mismos gestos, distancias, posturas o contacto visual que cuando hablo con gente de mi cultura. (10) / ...pido ayuda a mis interlocutores cuando dicen algo que no entiendo (que repitan, que simplifiquen lo que han dicho, etc.). (11) / ...analizo previamente la situación y aquellos aspectos que pueden influir en la comunicación. (10) / ...Otro: C2: “La misma respuesta de más arriba” (1) y C11: “No” (1) y C14: “Estos son métodos de comunicación no enseñanza” (1).

28. ¿Has planteado cuestiones de este tipo a tus alumnos e intentas saber su valoración respecto a las mismas? Por ejemplo: Cuando ‘quiero conocer’ otras culturas... (Varias opciones son posibles).

RESPUESTAS: ...reflexiono sobre la influencia que tiene mi propia cultura en cómo percibo a los demás. (16) / ...formulo reglas que me ayuden a predecir hechos culturales desconocidos. (8) / ...solo doy importancia a las diferencias que hay con mi cultura. (4) / ...Otro: C14: “no siempre, depende del caso y del tema” (1), C2: “La misma respuesta de más arriba” (1) y C11: “No” (1).

29. ¿Crees que es importante desarrollar la propia CCI del profesional de ELH?

RESPUESTAS: Sí (19) / No (1) / Tal vez (3).

30. ¿Crees que los profesionales de ELH deben recibir formación específica sobre CCI?

RESPUESTAS: Sí (12) / No (5) / Tal vez (6).

31. En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación específica crees que los profesionales de ELH deben recibir a diferencia de los profesionales de español como lengua extranjera (ELE) para poder trabajar la CCI con sus alumnos?

RESPUESTAS: C2: "Deben entender bien que los estudiantes de ELH se mueven entre dos mundos.", C5: "Al menos, deberían de recibir seminarios para conocer en profundidad en qué consiste y cómo promoverla.", C9: "Deberían recibir educación sobre las diferencias culturales con el grupo de alumnos meta", C15: "Intercultural, racismo, discriminación", C16: "Formación fundamentada en principios básicos de la CCI, pero que tenga en cuenta las necesidades específicas de los hablantes de herencia, de los que muchas veces pensamos que ya tienen CCI, porque "se mueven" entre dos culturas. Creo que una parte importante es darles formación para que les ayuden a gestionar los posibles conflictos que les puedan surgir en sus encuentros interculturales, que muchas veces afectan más a la dimensión afectiva que en otro tipo de aprendices, porque se dan en el entorno familiar.", C18: "Cuando trabajas como profesional de ELH enseñas, explicas y das los conocimientos, no sólo con el buen hacer de todo docente sino que además tienes el componente socio-afectivo que las familias del alumnado siente y que hay que tener en cuenta y trabajar; ya que se está aprendiendo una lengua, que aunque no sea en la que el alumnado convive, es la que ha heredado y posiblemente tenga que utilizar en casa o al hablar con sus parientes en vacaciones,..., y el alumnado tiene que llegar a verla no sólo como un beneficio para su futuro sino como una parte más de todas las que lo conforman.", C21: "Es importante que los futuros profesores que no sean de lengua materna estén concientizados sobre este tema, puesto que si no lo conocen, no lo aplicarán".

32. ¿Crees que los alumnos de ELH deben recibir una formación específica sobre CCI a diferencia de los alumnos de ELE?

RESPUESTAS: Sí (9) / No (6) / Depende (8).

33. Razona brevemente la respuesta a la pregunta anterior.

RESPUESTAS: C2: "Es necesario para que puedan contrastar y constatar su propia situación.", C9: "Depende del nivel de

conocimiento del docente sobre su grupo meta, si ya conoce no es necesario", C14: "El CCI es en realidad una manera o método didáctico que debe acompañar la enseñanza pero no constituye un objetivo en sí mismo", C15: "Es una competencia que debe trabajarse en cualquier situación", C16: "Por la misma razón que los profesionales deberían tener también una formación específica.", C18: "Creo que la CCI debe de trabajarse en clase al igual que se trabajan el resto de competencias, ya que así esa competencia estará integrada junto al resto de los conocimientos que hay que vivenciar en las clases y tendrá ciertos contextos y refuerzos que de otra manera no se podrían trabajar, por lo que no creo que tengamos que darle al alumnado una formación específica sobre CCI.", C21: "Según lo explicado en la penúltima pregunta.", C22: "Hay que hacerlos conscientes de la diversidad de la lengua y crear el interés por esta variedad", C23: "La cultura deberían vivirla en cada", C24: "Integrar la lengua dentro de un marco intercultural más amplio" y C25: "Parten de una experiencia cultural adquirida y unida a aspectos afectivos que determinan su personalidad y aprendizaje".

34. Por favor ¿puedes facilitarme tu correo electrónico en el caso que estés dispuesto/a a participar en una posterior entrevista breve? (Sería de gran ayuda, gracias). Las respuestas obtenidas se omiten por motivos de protección de datos.

## ANEXO II: ENTREVISTA ESCRITA / ORAL DIRIGIDA A PROFESIONALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA (ELH) EN ALEMANIA

1. Por favor, indica tu correo.
2. Si quieres que mantenga tu anonimato no hay problema, en caso contrario ¿puedes decirme cómo te llamas?
3. ¿Qué entiendes por cultura?
4. ¿Qué piensas que es la competencia comunicativa intercultural (CCI)?
5. ¿Conoces algún modelo teórico de CCI?
6. ¿Qué dimensiones y factores consideras que intervienen en la CCI?
7. ¿Piensas que se les debe dar el mismo valor a todas las dimensiones?
8. ¿Crees que la conciencia crítica debe estar considerada de forma independiente?
9. ¿Desarrollas el pensamiento crítico y reflexivo en tus alumnos? En caso afirmativo, ¿de qué modo?
10. ¿Qué instrumentos utilizas con tus alumnos para conocer su CCI?
11. ¿Crees que es importante desarrollar la CCI del propio docente de ELH?
12. ¿Crees que los docentes de ELH deben recibir formación específica a diferencia de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) para poder trabajar la CCI con sus alumnos de ELH?
13. ¿Consideras que los alumnos de ELH deben abordar en el aula la CCI de forma específica a diferencia de los alumnos de ELE?
14. ¿Crees que debe ser trabajada la CCI de los alumnos de ELH igual que con los alumnos de ELE?
15. ¿Qué tipo de formación te gustaría recibir como profesional de ELH para poder trabajar la CCI con alumnos de ELH?

### ANEXO III: PREGUNTAS BASE DE LA ECR

1. ¿Por qué defiendes que se debe desarrollar la CCI en la clase del ELH de manera diferente a la clase del ELE?
2. ¿Qué lagunas de formación existen entre los profesionales del ELH en Alemania?
3. ¿Puedes contarnos qué asignaturas se imparten en la Universidad SDI München en el Máster Internacional de Profesores de ELE para formar al profesorado dentro del campo del ELH y en qué consisten?
4. ¿En qué centros realizan exactamente las prácticas los estudiantes del Máster, solo en Aulas de Lengua y Cultura Española? ¿O también colaboráis con otros centros? Si es así, ¿con cuáles?
5. ¿Se promueve el desarrollo de la CCI en las prácticas que desarrollan tus alumnos en los centros de ELH?
6. ¿Con qué tipo de actividades/metodología se debe potenciar la CCI en las aulas de ELH a diferencia de las aulas de ELE?
7. ¿Crees que existe alguna dimensión dentro de la CCI que se deba potenciar más o piensas que se deben potenciar por igual?
8. Si tuvieras que crear un modelo de CCI para los hablantes de ELH, ¿cómo sería tu modelo ideal para ellos?
9. ¿De qué forma crees que se debería trabajar para potenciar el ELH en Alemania?

### ANEXO IV: PREGUNTAS BASE DE LA EYG

1. ¿Crees se debe desarrollar la CCI en la clase del ELH de manera diferente a la clase del ELE?
2. ¿Consideras que existen lagunas de formación entre los profesionales de ELH?
3. ¿Tienes conocimiento de si se promueve el desarrollo de la CCI en los centros de ELH?
4. ¿Con qué tipo de actividades/metodología se debe potenciar la CCI en las aulas de ELH a diferencia de las aulas de ELE?
5. ¿Crees que existe alguna dimensión dentro de la CCI que se deba potenciar más o piensas que se deben potenciar por igual para trabajar con los hablantes de ELH?
6. Si tuvieras que crear un modelo de CCI para los hablantes de ELH, ¿cómo sería tu modelo ideal para ellos?
7. ¿Utilizarías el mismo instrumento de medición ERI con los HH o lo adaptarías?

## 7. BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2008). "Competencia intercultural". *Diccionario de Términos Clave de ELE* [consulta 16 de septiembre 2021]. Disponible en la web:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)

Balboni, P.E. (2015). "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento". En *EL LE*, (4) 1: 1-20, ISSN: 2280-6792 [consultado 10 de septiembre de 2021]  
<http://doi.org/10.14277/2280-6792/121p>

Bisquerra, R. (coord.) *et al.* (2009). *Manuales de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, S.A.

Borghetti, C. (2013). "Integrating intercultural and communicative objectives in the foreign language class: A proposal for the integration of two models". *The Language Learning Journal*, 41(3), 254-267, ISSN: 0957-1736 [consultado 12 de septiembre de 2021].  
<https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836344>

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon - Filadelfia - Toronto - Sidney - Johannesburgo: Multilingual Matters.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*. University of California. 6 (2). ISSN: 1050-4273.  
<https://doi.org/10.5070/L462005216>

Deardorff, D.K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of*

*internationalization at institutions of higher education in the United States*. NC State University Libraries.

Díaz, A.R. & Callahan, L. (2020). "Intercultural communicative competence and Spanish heritage language speakers: An overview from the U.S., Australia and Europe". *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 150–162 [consultado 18 de septiembre de 2021]. ISSN: 2324-7797-  
<https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1847408>

Fantini, A.E. (2000). "A central concern: Developing intercultural competence". *SIT Occasional Paper Series*, 1, 25-42.

Ferre, F. (2021). "Las aulas de lengua y cultura española en Alemania". *Congreso de la Universidad de Göttingen: El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales*, Göttingen, Alemania (24-25 de junio de 2021).

González, Y. (2017a). "En torno a la competencia comunicativa intercultural en E/LE: posibilidades y limitaciones de la actitud panhispánica". En Nieto, G. (coord.) (2017) *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*, 25-39. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.

González, Y. (2017b). "Incluso Plus Ultra: Revisión conceptual y metodológica de la competencia intercultural en E/LE". *marcoELE, revista de didáctica ELE*, 25 [consultado 20 de septiembre de 2021]. ISSN: 1885-2211-  
[https://marcoele.com/descargas/25/gonzalez-competencia\\_intercultural.pdf](https://marcoele.com/descargas/25/gonzalez-competencia_intercultural.pdf)

González, Y. (2019). *Comunicación Intercultural en la enseñanza de lenguas*. Berlín: Peter Lang.

González, Y. (2020). "Instrumentos de medición de la competencia comunicativa intercultural en español LE/L2". *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (2) 163-177 [consultado 20 de septiembre de 2021]. ISSN: 2324-7797.

<https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844473>

Hernández, N. (2016a). "Adquisición de la competencia intercultural y metodologías de aprendizaje activo: un estudio sobre la formación de profesores de español". *Journal of Spanish Language Teaching*, 3 (1), 1-14 [consultado 17 de septiembre de 2021]. ISSN: 2324-7797.

<https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163039>

Hernández, N. (2016b). "La tarea intra- e intercultural en la formación de profesores de ELE". En Cruz, O. (ed.), *XXVI Congreso Internacional de la ASELE: La formación y competencias del profesorado de ELE*, 1155–1164, Granada: ASELE,. Disponible en la web:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_1155.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_1155.pdf)

Iglesias, I. y Ramos, C. (2020a). "Competencia Comunicativa intercultural y Enseñanza de Español LE/L2: Antecedentes, estado actual y Perspectivas Futuras". *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 99–122 [consultado 8 de septiembre de 2021]. ISSN: 2324-7797.

<https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367>

Iglesias, I. y Ramos, C. (2020b). "Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2". *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89–98 [consultado 12 de septiembre de 2021]. ISSN: 2324-7797.

<https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>

Ramos, C. (2018). "Spanish as a Heritage Language in Germany". En Potowski, K. (ed.) *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, 492-503. Londres y Nueva York: Routledge.

Romano, J. (2020). "Retos para la configuración de programas de lengua de herencia en universidades alemanas. El caso del español".

En Taboada-de-Zúñiga, P. y Barros, R. (eds.) *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*, 941-953.

Universidad de Santiago de Compostela.

[https://www.usc.gal/libros/index.php?id\\_product=942&controller=product](https://www.usc.gal/libros/index.php?id_product=942&controller=product)

FECHA DE ENVÍO: 22 DE NOVIEMBRE DE 2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 21 DE ABRIL DE 2023