

La lengua no es solo un código: los docentes de español como mediadores interculturales en las universidades portuguesas

Beatriz Moriano Moriano

Universidade Nova de Lisboa / CETAPS

RESUMEN: La investigación que aquí se presenta pretende analizar las perspectivas sobre la función mediadora de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en las universidades portuguesas. En particular, persigue los siguientes objetivos: i) examinar cómo percibe el docente su papel en relación con los aspectos culturales; ii) conocer qué prácticas interculturales se fomentan en el aula y qué documentos de referencia las orientan; y iii) comprobar si se afirman la consciencia del plurilingüismo y de la diversidad cultural como fenómenos inherentes a las sociedades contemporáneas. Tras un análisis cualitativo de datos obtenidos mediante cuestionario, ofrecemos una síntesis de los resultados enmarcados en el ámbito de la educación intercultural. Como principales conclusiones, las respuestas que emergen indican que los docentes de ELE en Portugal adoptan una visión eminentemente activa e integradora de los aspectos culturales, rechazan una perspectiva esencialista de la cultura y consideran que el enfoque intercultural es necesario en las aulas del siglo XXI, si bien resulta problemático en la práctica debido a diversos factores.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural; mediación; docentes; hablante intercultural; diversidad; español como lengua extranjera.

Language is not just a code: Spanish Language teachers as intercultural mediators in Portuguese universities

ABSTRACT: The research presented here aims to analyze the perspectives on the mediating role of Spanish language teachers in Portuguese universities. In particular, it pursues the following objectives: i) to examine how teachers perceive their role in relation to cultural aspects; ii) to know what intercultural practices are encouraged in the classroom and which official documents guide them; iii) to verify whether the awareness of plurilingualism and cultural diversity are affirmed as phenomena inherent in contemporary societies. After a qualitative analysis of data obtained through a questionnaire, we offer a synthesis of the results framed in the field of intercultural

education. As main conclusions, the answers that emerge indicate that Spanish language teachers in Portugal adopt an eminently active and integrating vision of cultural aspects, reject an essentialist perspective of culture and consider that the intercultural approach is necessary in the classrooms of the 21st century, although it is problematic in its practical application due to multiple factors.

KEYWORDS: intercultural education; mediation; teachers; intercultural speakers; diversity; Spanish as a Foreign Language.

1. Introducción

Dada la presencia relativamente reciente del español como lengua extranjera en las universidades portuguesas, escasean los trabajos de investigación que atiendan al papel del profesor como mediador intercultural en este contexto educativo. Existen algunas propuestas que evidencian la necesidad de atención por parte de los docentes hacia las actividades de mediación entre lenguas y culturas. Ponce de León (2006) y Madrona Fernández (2014) así lo atestiguan, destacando la pertinencia de un enfoque intercultural también entre culturas próximas como las que relacionan España y Portugal. Este último autor hace hincapié en las diferencias socioculturales que emergen en la enseñanza de ELE en Portugal y advierte de que pueden dificultar la comunicación intercultural si no se tratan adecuadamente en el aula. Pese a estas publicaciones, se siguen echando en falta trabajos de investigación que ahonden en el ámbito de la educación intercultural en la enseñanza de ELE en dicho país lusohablante, especialmente si consideramos las aportaciones de este enfoque desde los años noventa y su creciente reconocimiento en la política educativa europea como un enfoque crucial para la convivencia y el diálogo en sociedades democráticas. La ausencia de este tipo de trabajos se correlaciona, en un marco más amplio, con la escasez de publicaciones sobre el papel mediador del profesorado de lenguas extranjeras respecto al tratamiento de la dimensión intercultural en el aula (Kohler 2015: 3 *apud* Casal y Ramos Méndez 2020).

En este estudio nos apoyamos en una visión dinámica de la cultura, en la construcción de espacios de diálogo y en la formación de hablantes interculturales como principios del enfoque intercultural. De acuerdo con sus presupuestos, el papel del docente de lenguas extranjeras en el siglo XXI no consiste en acumular un saber cultural enciclopédico con el que ilustrar al alumno, sino en guiarlo hacia una reflexión crítica, haciéndolo consciente de la complejidad de las interacciones culturales en el mundo contemporáneo globalizado, donde las identidades culturales son múltiples, procesuales y cambiantes. Nos acogemos, por tanto, a un paradigma didáctico en el que la competencia lingüística en lenguas extranjeras no asegura la capacidad para la interacción comunicativa eficaz si no se consideran los significados culturales que estas vehiculan y las relaciones de índole cultural entre las diferentes comunidades. En esta línea de pensamiento, el aula se reconfigura como un “tercer lugar” o “lugar híbrido” (Kramsch 2011) en el que construir y negociar significados relacionados tanto con las identidades culturales del hablante como con las de hablantes de otras comunidades (Pegrum 2008: 138).

2. Metodología y contexto de investigación

En el presente trabajo privilegiamos una metodología de análisis cualitativo de datos extraídos mediante cuestionario. Para llevar a cabo el análisis, cruzamos los datos obtenidos con una base bibliográfica teórica sobre educación intercultural, en particular, con el modelo de Competencia Comunicativa Intercultural enunciado por Byram (1997), como se verá más adelante.

El cuestionario consta de veintidós preguntas agrupadas en torno a tres secciones, a partir de los objetivos de investigación planteados. Las preguntas 1-6 y 8-13 se vinculan al objetivo i) examinar cómo percibe el docente su papel en relación con los aspectos culturales; las preguntas 7 y 14-20 se relacionan con el objetivo ii) conocer qué prácticas interculturales se fomentan en el aula y qué documentos de referencia las orientan; y las preguntas 21 y 22 pretenden iii) comprobar si se afirman la consciencia del plurilingüismo y de la diversidad cultural como fenómenos inherentes a las sociedades contemporáneas. Seleccionamos las preguntas 1, 2 y 4 para un análisis en profundidad en este trabajo teniendo en cuenta que pertenecen a la primera sección y, por lo tanto, se vinculan a un objetivo central en esta investigación. Asimismo, estas preguntas ofrecen mayor potencial para un análisis detallado al tratarse de preguntas de respuesta abierta. Tras el análisis de los resultados obtenidos a través de las preguntas 1, 2 y 4, ofrecemos las principales conclusiones del estudio completo.

El cuestionario ha sido elaborado considerando el contexto de enseñanza y tomando como referencia el estudio de Sawyer y Gonçalves Matos (2015). 12 de las preguntas requieren respuesta cerrada numérica, 8 son de respuesta abierta y 2 de ellas, de selección múltiple. Para la presentación de resultados, a cada participante se le asigna un código (de profesor 1= P1, a profesor 15 = P15), conforme el orden de recepción de las respuestas al cuestionario. El cuestionario completo, cuyos datos fueron recogidos en formato digital durante el curso 2018/2019 con el consentimiento informado de los participantes, puede consultarse al final de este trabajo.

Los participantes en el estudio son quince profesores universitarios de ELE que ejercen su labor docente principalmente en la categoría de lector en seis instituciones públicas y una privada, de un total de diez universidades en las que es posible cursar Estudios Hispánicos. Consideramos este número representativo dado el universo de enseñanza, en el que trabajan,

de media, unos tres lectores de español por cada institución universitaria¹, dedicados principalmente a la enseñanza de ELE. El grupo revela una trayectoria considerable en la didáctica del español en Portugal: tres de ellos llevan entre 5 y 7 años ejerciendo esta labor; siete tienen una experiencia de entre 10 y 15 años y los cinco restantes de entre 15 y 20 años. Portugal no es el único país en el que han sido docentes de ELE, ya que diez de los participantes han trabajado en esta misma área profesional en otros países, frente a los cinco restantes.

3. Análisis de resultados

A continuación, ofrecemos el análisis detallado de respuestas abiertas relativas al papel docente (pregunta 1), a la noción de hablante intercultural (pregunta 2) y a la consideración del enfoque intercultural en el aula (pregunta 4) y, tras ello, presentamos una síntesis de las principales conclusiones del estudio completo.

3.1. El papel docente

Los resultados demuestran que el papel docente en relación con la enseñanza de aspectos culturales se percibe como activo e integrador, dos características implícitas en todas las respuestas obtenidas. Predomina la visión del profesorado como intermediario entre culturas, una actividad que requiere el diálogo con los alumnos como base del intercambio cultural que se produce en el aula. Se entiende que mediar, en relación con la enseñanza de aspectos culturales, no se puede llevar a cabo sin la consideración de las culturas implicadas en el aula. Por lo tanto, se explicita que la figura docente no es la única fuente de conocimiento de los aspectos culturales que intervienen en el aula, sino que estos son un conjunto de saberes que se deben desarrollar en intersección con los del grupo de alumnos, con una intervención pedagógica centrada en las necesidades y características de los discentes (P4, P10, P12, P13, P15).

¹ No existen datos al respecto en la edición de 2022 de *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación, 2022). Según esta misma publicación en 2020, el número de docentes dedicados al hispanismo en Portugal en instituciones de enseñanza superior era de aproximadamente 70 en 2017/2018 (2020: 578). Sin embargo, este número incluye los docentes de estudios literarios y culturales, a quienes no está dirigido este trabajo, en el que nos interesa estudiar la relación con la dimensión intercultural en las asignaturas de ELE.

Pregunta 1. ¿Cuál consideras que es tu papel docente en relación con la enseñanza de aspectos culturales?

Intento adoptar un papel mediador, en el sentido de compartir en ambas direcciones nuestros conocimientos y experiencias culturales. Para mí, los “aspectos culturales” deben basarse en una noción amplia del concepto de cultura, es decir, no considero que deban limitarse a aspectos socioculturales basados en la noción antropológica del concepto. Por otro lado, considero que los “aspectos culturales” son un campo demasiado vasto e intento limitarlos considerando el contexto concreto de aprendizaje. (P4)

Mediador. Agente que ayude a entender las diferencias culturales teniendo en cuenta la cultura particular del alumno. Alguien que les haga ver que la lengua no es solo un código sino que viene acompañada[sic] de un conjunto de creencias y que nos hace ver el mundo, la realidad, de manera diferente. (P10)

Mediador entre la cultura de origen y la cultura de la lengua meta (y de mi país[sic] de origen) (P12)

Ser una mediadora entre mi cultura y las de los alumnos. Incitar la curiosidad hacia aspectos culturales y sociales menos conocidos. (P13)

Es un papel de mediador entre culturas. El profesor de ELE debe seleccionar, facilitar y adaptar los contenidos culturales en función del alumno, sus conocimientos previos, su conocimiento del mundo, su nivel[sic] de lengua, su edad, etc. (P15)

Otro punto relevante en las respuestas a esta misma pregunta es la perspectiva de la cultura como fenómeno complejo, inseparable de la lengua y configurado a partir de diferentes elementos tales como referentes, valores y creencias que no se pueden analizar prescindiendo de una reflexión crítica atenta a posibles actitudes etnocéntricas y cuestionadora de imágenes estereotipadas (P6, P14).

Fundamental, pues lengua no se puede separar de cultura. En este sentido, como profesor debo encontrar la metodología más adecuada para desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los alumnos. Y este abordaje debe centrarse en fomentar la crítica como elemento vertebrador en la adquisición de esta competencia. (P6)

Doy mucha importancia a los aspectos culturales: referentes, saberes y comportamientos y habilidades y actitudes. Intento que estén presentes en las tareas que planifico. (P14)

Cabe señalar que, aunque de forma minoritaria, en relación con esta cuestión también emerge una noción del docente de ELE como principal transmisor de contenidos culturales en el aula. A ello subyace una comprensión de la cultura más como producto cerrado y perteneciente al mundo del docente que como interacción social compartida y aportada de forma recíproca por parte de los alumnos. En un paralelismo con el modelo de contenidos

culturales de Miquel y Sans (2004), el profesorado sería detentor de la denominada Cultura con mayúsculas o cultura legitimada (P1, P7, P9).

Poder mostrar y transmitir a mis alumnos la riqueza y diversidad cultural de mi país, España, articulándolo con la enseñanza de la lengua española. (P1)

Creo que es mi deber poner al alumno en contacto con manifestaciones culturales de la lengua que aprende. (P7)

Trasmitir lo más fiel posible los aspectos culturales de mi país. (P9)

Asimismo, se hace evidente la preocupación por subrayar la diversidad cultural como elemento clave en la configuración social del mundo hispano (P5) y, en consecuencia, en la actuación docente a la hora de elegir los textos más adecuados para el aula.

Creo importante la selección de materiales y actividades que muestren la diversidad cultural de los territorios y países en los que se habla español. Partiendo de esta base intento servir de mediadora intercultural evitando caer en estereotipos y aportando variedad (tanto en los referentes culturales seleccionados como en aspectos socioculturales) a la hora de presentar aspectos culturales en mis clases. (P5)

3.2. Ser hablante intercultural

La noción de hablante intercultural se comprende de maneras diversas. Entre ellas, se alude a la capacidad para comunicarse en una interacción con hablantes de otras culturas de forma efectiva (P6), una respuesta que demuestra conocimiento y sintonía con la definición propuesta por Guilherme, para quien la competencia intercultural incluye “the ability to interact effectively with people from cultures that we recognise as being different from our own” (2000: 297). También se entiende que conlleva una actitud de empatía (P10) y una consciencia de las diferentes identidades culturales (P12, P14) que superan el ámbito nacional (P8) y sitúan la figura del hablante intercultural en un contexto de comunicación global.

Como podemos apreciar, se proyecta una perspectiva compleja de los fenómenos interculturales, que no se disocian ni de la posibilidad de experimentar conflictos (P1) o malentendidos (P14) ni de un proceso inacabado que demanda “bastante tiempo y una reflexión crítica” constante y guiada por el profesor (P4) que, sin embargo, no asegura el éxito comunicativo intercultural, ya que para “ser capaz de comprender cómo interpreta el otro la realidad cuando estamos comunicando” (P10) se requieren tanto conocimientos, habilidades de interacción, de relación, de interpretación y de descubrimiento de elementos invisibles (valores, creencias, modos de ver el mundo), así como empatía, capacidad de

descentramiento, y, a la vez, consciencia de la configuración de la propia identidad y de las identidades sociales múltiples.

Pregunta 2. ¿Qué significa para ti ser un/a “hablante intercultural”?

Alguien capaz de interactuar con hablantes de otras culturas manteniendo siempre un diálogo respetuoso, y que puede ser enriquecedor o suscitar conflictos. (P1)

En general, para mí, significa adoptar una actitud abierta y comprender una cultura diferente de la propia. Sin embargo, a veces me parece una noción bastante utópica y difícil de alcanzar porque considero que depende mucho de experiencias ajenas al contexto de aprendizaje de la lengua, por ejemplo, experiencias que hayan influido en factores como el peso que se le concede a la cultura propia, el sentimiento de identidad, el sentirse amenazado por fenómenos de aculturación ante el contacto con otras culturas, etc. Desde mi punto de vista, superar estos factores requiere bastante tiempo y una reflexión crítica en la que el papel del profesor es muy importante, pero puede no ser suficiente. (P4)

El objetivo central de la enseñanza de lengua es ser un hablante intercultural, se [sic] capaz de comunicar efectivamente con personas de otras culturas, atendiendo a todos los elementos implicados en el intercambio comunicativo (P6)

Alguien que es capaz de actuar como puente entre distintas culturas. (P7)

Es un ciudadano del mundo. (P8)

Ser capaz de comprender cómo interpreta el otro la realidad cuando estamos comunicando. (P10)

Hablante que sabe ver la cultura del otro de manera comprensiva sin hacer juicios de valor no fundamentados. Alguien que es consciente de las diferencias interculturales sin poner un orden gradativo entre ellas. (P12)

Saber desenvolverse de forma fluida entre hablantes de diversas lenguas respetando los orígenes e identidad cultural de cada uno. (P13)

Un hablante que sabe usar su lengua y otras lenguas extranjeras siendo consciente del vínculo entre lengua y cultura, de la existencia de distintas identidades culturales, capaz de establecer lazos entre culturas y de actuar de mediador a fin de evitar o ayudar a resolver posibles malentendidos interculturales. (P14)

A partir de estas consideraciones se reflejan indirectamente elementos que forman parte del modelo de Competencia Comunicativa Intercultural enunciado por Byram (1997), puesto que, como vemos, el hablante intercultural pone en juego diferentes saberes: conocimientos (P14), habilidades de interacción y de interpretación (P10), consciencia de las identidades individuales y colectivas y del modo como las comunidades se relacionan (P4, P10, P14), actitudes de curiosidad, apertura (P4), respeto (P1), empatía y tolerancia a la

ambigüedad, capacidad para no juzgar y para mediar (P7, P12), además de perspectiva crítica cultural (P4). A ello se suma otro resultado (P15) que refleja una definición de lo intercultural como competencial general, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2001):

Un hablante intercultural es aquel que posee competencias generales (conocimientos declarativos, culturales y socioculturales) que le permiten descifrar los códigos, las creencias, las ideologías y las actitudes de diferentes comunidades y colectivos. (P15)

Por otro lado, aunque de forma minoritaria, en algunas respuestas resuena una perspectiva más estática y esencialista de la cultura, y, de ella, se deriva un carácter menos procesual del desarrollo como hablante intercultural y una visión menos plural de las identidades culturales. La cultura parece percibirse como un conjunto de conocimientos que se puede “dominar” o “transmitir” de forma completa, sin fisuras, reajustes o espacios de conflicto (P3, P9), en un enfoque más tradicional de transferencia de conocimientos que no comparten Byram, Gribkova y Starkey (2002), para quienes “enseñar cultura” no entraña una competencia perfecta y acabada, sino una consciencia de la necesidad continuada de reajustar las propias creencias y valores para aceptar y comprender otras perspectivas, ya que las culturas están en continua transformación, al igual que las identidades sociales, y, por lo tanto, resulta imposible anticipar qué conocimiento cultural necesitarán los estudiantes de lenguas extranjeras en sus interacciones interculturales. Así pues, en relación con la dimensión intercultural, los autores afirman que “[t]he role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes, and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country” (Byram, Gribkova y Starkey 2002: 13).

Desde otro punto de vista, la visión de la cultura de P3 y P9 se aproxima a lo que Trujillo (2005) denomina “cultura como objeto”, una noción que se debe ampliar, pues de lo contrario “el proceso educativo estará limitado y paralizado por esa definición de la cultura como un *pool* de información que hay que poseer” (2005: 25).

El hablante que domina las dos culturas en juego. (P3)

Es la persona que consigue transmitir los aspectos de su cultura. (P9)

En definitiva, a partir de los resultados obtenidos, se pone de manifiesto la diversidad de perspectivas en torno a la imagen del docente como hablante intercultural, que alude al hablante en interacción, que crea puentes, ciudadano del mundo, capaz, apto, comprensivo, empático y consciente. Todos estos atributos dependen de factores múltiples que superan el

ámbito académico y convergen en el terreno del aprendizaje a lo largo de la vida (P4), un aprendizaje, por lo tanto, incompleto y en continuo proceso de descubrimiento mediante los desafíos que presenta la experiencia intercultural, tanto para el docente como para el discente.

3.3. El enfoque intercultural en el aula

La aplicación del enfoque intercultural a las clases de ELE se percibe por la gran mayoría de participantes como “necesaria” (P3, P5), “lógica” (P4), “adecuada” (P13), “imprescindible” (P9), “importantísimo” (P11), “muy interesante” (P14) o “fundamental” (P12). Sin embargo, algunas voces, de forma puntual, reconocen que su aplicación puede resultar problemática por diversos motivos. Dado que estos últimos nos parecen significativos, a continuación, examinamos algunos de ellos.

Por un lado, hay quienes consideran que las habilidades interculturales se adquieren de forma espontánea y se desarrollan de forma automática cuando el alumno entra en contacto con materiales audiovisuales y literarios, por lo que no es necesaria su enseñanza, ya sea porque restan tiempo a la didáctica de la gramática o el vocabulario (P1) o bien porque no se justifican en el caso de culturas próximas (P7).

Pregunta 4. ¿Qué piensas de la aplicación del enfoque intercultural a las clases de ELE?

Que es un buen camino, pero no el único ni el más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. [...] En ELE deberíamos revitalizar la enseñanza de la Gramática y dar mayor importancia a la competencia léxico-semántica... Esto porque la interculturalidad va vehiculada implícitamente en los usos lingüísticos y en la Literatura. Y el ejemplo lo tienes en los textos literarios: cuando lees una novela o una pieza teatral, se adquiere automáticamente competencia intercultural. Las películas y las canciones en español son otra fuente de donde emana “materia intercultural” y nuestros alumnos se van empapando de ella sin darse cuenta, hasta sin necesidad de explicársela. (P1)

Necesario, pero alejado del 'postureo' de muchos docentes de ELE en relación a lo pluricultural y multicultural. (P2)

Necesaria. (P3)

Me parece que lo lógico es aplicarlo, dado que los objetivos generales que lo definen son bastante positivos y se basan en valores como promover el respeto por otras culturas y por la diversidad. Por otro lado, como he dicho en la pregunta 2, me parece que alcanzar ciertos objetivos puede ser bastante difícil porque requieren tiempo y reflexión crítica. Sin embargo, teniendo en cuenta que en los últimos tiempos algunos fenómenos políticos (y sociales) atacan de manera directa dichos valores, es importante promoverlos y tenerlos siempre presentes en la teoría y en la práctica docente, también de ELE. (P4)

Me parece muy necesario. (P5)

Primero que en los materiales que se vienen usando no se le confiere la relevancia que deben tener. Segundo, que en el caso específico de Portugal [sic] no hay investigaciones que permitan crear materiales adecuados a la enseñanza de ele aquí. Tercero que al ser difícil medir la CCI de los alumnos, muchos profesores no saben cómo evaluarla. (P6)

Cuanto más semejantes sean las culturas, menos importancia tiene. (P7)

Me parece un enfoque muy interesante para abordar la enseñanza de las lenguas extranjeras. Tras haber realizado varias lecturas al respecto y haber asistido a alguna formación en este sentido, intento aplicarlo en mis clases, si bien no siempre es fácil y en ocasiones me surgen dudas acerca de si lo hago del modo más adecuado. (P14)

Creo que es un enfoque actual. Es un enfoque respetuoso porque se sustenta en la relación entre culturas, en aprender a negociar con el outro [sic], en entenderlo, en evitar el choque cultural y en aceptar las diferencias sin conflictos. Sin embargo, puede ser algo reductor [sic] en función de la forma como se lleve a la práctica [sic]. (P15)

Según las recomendaciones del Consejo de Europa, tanto en *White Paper on Intercultural Dialogue* (2008) como en los conceptos y teorías subyacentes a la *Autobiography of Intercultural Encounters* (2009), las competencias implicadas en los encuentros interculturales deben ser enseñadas de forma explícita, practicadas y mantenidas a lo largo de la vida. Esta necesidad se aplica tanto a alumnos como a formadores y docentes y no es exclusiva de culturas que se perciben con un alto grado de diferencia. Dicho de otro modo, el enfoque intercultural debe ser integrado también en el caso de culturas próximas en las que los malentendidos y la incomprensión pueden resultar igualmente imprevistos.

Por otro lado, bajo el paraguas de lo intercultural a menudo se ocultan discursos de todo tipo, algunos manidos y vacíos de contenido, como indica P2, en sintonía con Estañ (2015), para quien el término *intercultural* experimenta cierta trivialización. La existencia de diversos modelos teóricos y el tratamiento periférico que conceden el MCER (2001) y el *European Profiling Grid* (2012) a la dimensión intercultural como competencia general o transversal no contribuyen a que se profundice en la teoría sobre los fenómenos interculturales. A ello se suma el desafío de la evaluación de una competencia compuesta por distintos tipos de saberes, como bien apunta P6, de acuerdo con Bordón (2015). En definitiva, “existen muchas definiciones de CI y diferentes marcos metodológicos para desarrollarla; es difícil de trabajar y evaluar en el aula, y en muchos casos, el docente carece de formación para hacerlo” (Alonso Belmonte y Fernández Agüero 2013: 214).

No contribuye, al respecto, la escasez de estudios empíricos que articulen teoría y práctica y ofrezcan orientaciones concretas para su aplicación práctica (proyecto *ICCinTE*, Lázár 2004-2007; Ponce de León 2006; Guilherme 2012). A ello se añaden factores tales como la ausencia de investigación empírica en el contexto portugués (P6) y el peligro de reduccionismo en la visión del componente cultural a la hora de la práctica (P15). Por todos estos motivos, no es de extrañar que se manifiesten algunas dificultades, ciertas dudas y puntos débiles en su aplicación a las aulas de ELE. Sin embargo, existen nuevas herramientas relevantes, que pueden favorecer la medición de esta competencia, como la *Escala de Recursos Interculturales* aportada por González Plasencia (2019) o las nuevas escalas para la mediación de la comunicación con las que en el *Volumen Complementario* del MCER (2021) se busca compensar la escasa atención concedida tradicionalmente a las actividades de mediación y ampliar su reconocimiento.

4. Principales conclusiones del estudio completo

Los docentes de ELE participantes en esta investigación tienen una visión eminentemente activa e integradora de los aspectos culturales y entienden que ser hablantes interculturales supone participar en interacciones que requieren una comunicación efectiva, para la cual son necesarias actitudes de empatía y descentramiento, destrezas de interpretación y perspectiva crítica, entre otros componentes.

Asimismo, presentan una visión compleja y plural de la cultura, al contrario de lo que afirman autores como Santos Rovira (2015), si bien excepcionalmente la observan como conocimiento que el profesor puede dominar y transmitir.

Por otra parte, cabe añadir que reconocen influencias varias –personales y profesionales– en sus biografías lingüísticas que afectan a sus métodos de enseñanza.

Consideran que el enfoque intercultural es necesario, pero, en cierta medida, también puede resultar problemático en su aplicación en el aula por diversos motivos, algunos de ellos vinculados a cuestiones como las dificultades de evaluación o la escasez de materiales didácticos en este contexto específico.

Por último, los participantes señalan que Portugal y España son países con culturas próximas, con innumerables semejanzas culturales, como las normas de convivencia social, las tradiciones, el pasado histórico, el concepto de familia o la religión. Esta relación de

proximidad se manifiesta de forma aún más acentuada en las comunidades fronterizas. No obstante, a pesar de estos puntos en común, muestran consenso en torno a la existencia de diferencias culturales, especialmente en lo que concierne a aspectos pragmáticos de las lenguas (las formas de tratamiento, el uso de difemismos, la recurrencia del registro coloquial) que tienen consecuencias en la esfera social; y en lo relativo a ciertos valores como la mayor capacidad de resistencia al poder y de transformación social en España.

En cuanto a las prácticas que se fomentan en el aula y los documentos de referencia que las orientan, los participantes indican que están al día en relación con la consulta de documentos de referencia orientadores en política lingüística educativa europea y española; en sintonía con estas respuestas, se autoevalúan en una fase de desarrollo avanzado 3/3 de la escala de competencia intercultural presente en *European Profiling Grid* (2012).

Por otro lado, observan las actitudes de los alumnos de español en Portugal como positivas y diversas, si bien en ocasiones indican que también evidencian desconocimiento y estereotipia.

Afirman que planifican sus clases teniendo en cuenta el desarrollo de perspectivas críticas culturales; advierten a los alumnos de posibles tensiones culturales con hablantes españoles o con otros hispanohablantes; aseguran haber observado reacciones incómodas en clase relacionadas con aspectos culturales a veces o con cierta frecuencia; acuden a anécdotas personales para fomentar el aprendizaje intercultural, si bien narran y analizan anécdotas propias con mayor frecuencia de la que las solicitan a los alumnos, por lo que el discurso del docente sobre sus experiencias interculturales está más presente que el de los alumnos; por otra parte, consideran los progresos de los alumnos como hablantes interculturales en los diferentes momentos de evaluación; piensan que existen algunos materiales didácticos relevantes y actuales que abordan las representaciones culturales ibéricas desde un enfoque intercultural para alumnos de ELE en Portugal, si bien estos no son suficientes y reclaman un abanico más amplio de recursos al respecto.

Finalmente, respecto a la consciencia del plurilingüismo y de la diversidad cultural como fenómeno inherente a las sociedades contemporáneas, los participantes muestran consenso sobre la idea de que la clase de lenguas extranjeras es un espacio privilegiado para sensibilizar sobre la diversidad de lenguas y culturas en el mundo actual. Las respuestas se inclinan más hacia la centralidad que hacia la transversalidad de la competencia intercultural

en el aula. La gran mayoría de resultados o la sitúa en un punto intermedio entre lo central y lo transversal, o demuestra que la considera más bien como un elemento central.

Demuestran sentido crítico y cuestionan las preguntas formuladas en el propio cuestionario. Asimismo, insisten en una visión crítica de la cultura como un componente mucho más allá de culturas nacionales; en ese sentido, revelan preocupación continua por una visión compleja y plural del término “cultural”; sugieren evitar la dicotomía “cultura española/cultura portuguesa”, orientándola también hacia culturas regionales y urbanas/rurales dentro de un mismo país y evitando atribuir semejanzas culturales en una relación bipolar orientada exclusivamente hacia culturas nacionales, en sintonía con Hurst (2008), quien considera los conceptos de culturas nacionales demasiado amplios y complicados, recomienda evitar las distinciones binarias y hablar más de relaciones locales y globales que se generan en contacto con el inglés como lengua extranjera.

Todos los participantes en este estudio indican que planifican sus clases teniendo en cuenta el desarrollo de perspectivas críticas culturales. Los datos obtenidos en nuestro análisis de programas de enseñanza-aprendizaje de ELE en las universidades portuguesas en relación con la dimensión intercultural (Moriano Moriano 2016) evidencian que este componente no es prioritario y está lejos de ser plenamente integrado en el diseño de programas de español. Si cruzamos los resultados del cuestionario realizado con los del análisis de la dimensión intercultural en los programas de ELE en las universidades portuguesas (Moriano Moriano 2016), concluimos que lo intercultural parece estar ausente en el discurso oficial recogido en los programas académicos y, en contrapartida, presente en las planificaciones y prácticas docentes. Sobre esta cuestión, merecería llevarse a cabo una recogida de datos mediante observación etnográfica de aulas. También convendría plantear entrevistas focales para conocer a qué se debe esta divergencia y qué entienden los docentes por “perspectivas críticas culturales”.

5. Limitaciones del estudio

Como apuntan *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras* del Instituto Cervantes (2012) y *European Profiling Grid* (2012), un punto esencial para facilitar la comunicación intercultural y actuar como mediador es implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural como docente. Por este motivo, después de esbozar esta radiografía, sería interesante profundizar en la influencia de factores personales (Peiser y

Jones 2013), como la biografía, la comunidad de origen, la personalidad, los intereses y en la atención que los docentes prestan a la dimensión intercultural en este contexto en particular.

Del mismo modo, para ahondar en las ideaciones y prácticas del profesorado, se podrían triangular los datos obtenidos a través del cuestionario con entrevistas etnográficas y observación de actuaciones en el aula, en la línea de la tesis doctoral defendida por Pimentel Siqueira (2008). En nuestro caso, dicha triangulación excede los horizontes de nuestra investigación, aunque sería relevante observar cómo se manifiestan en la práctica afirmaciones como la de considerar los progresos de los alumnos como hablantes interculturales en los diferentes momentos de evaluación dadas las dificultades que esto conlleva.

6. Consideraciones finales

A lo largo de este estudio, hemos confirmado que el enfoque intercultural manifiesta algunos desafíos a los que no son ajenos los docentes de español en las universidades portuguesas en su función de mediadores. En la teoría, lo intercultural incluye usos diversos y no muy delimitados. En la práctica, faltan investigaciones empíricas que contribuyan a comprender en profundidad las perspectivas docentes y espacios de reflexión y formación continua que permitan mayor desarrollo profesional.

Este mismo vacío se corresponde, a escala global, con un desequilibrio en la investigación en el ámbito de la enseñanza de ELE, con lagunas en la investigación en acción que se deben colmar para avanzar en el conocimiento empírico de la enseñanza de la lengua, pues “todavía es necesario encaminarnos hacia una literatura científica especializada que se nutra de la realidad de la enseñanza del idioma” (Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya 2017: 25).

No sorprende que lo intercultural se comprenda como concepto problemático, pues no se traduce en una fórmula que resuelva malentendidos ni elimine contradicciones de forma inmediata; los fenómenos interculturales no se pueden separar de una realidad confusa y difícil de desentrañar.

De este modo, puesto que “la lengua no es sólo un código” (Pregunta 1, P10), el papel del docente de lenguas extranjeras tampoco se limita a enseñarla como tal: requiere la creación de un espacio de comunicación en el que el grupo de alumnos pueda aprender a relacionarse

efectivamente, con sentido crítico y reflexivo, en interacciones con hablantes de otras lenguas y grupos culturales. Esto atañe tanto a la enseñanza-aprendizaje en contexto de lenguas y culturas consideradas distantes como las que entran en juego en el caso de la enseñanza-aprendizaje de español en las universidades portuguesas, pues en el mundo globalizado actual, la formación de hablantes interculturales promueve el diálogo, la convivencia respetuosa y la comprensión de individuos de diferentes comunidades, ya sean estas nacionales, regionales, académicas, de género, juveniles, deportivas, religiosas, entre otras, en un sentido amplio de lo cultural como pertenencia a un determinado grupo social.

7. Referencias

- Alonso Belmonte, I. y Fernández Agüero, M. (2013): "Enseñar la competencia intercultural". En L. Ruiz de Zarobe & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera*. España: Portal Education, pp. 184-225.
- Benoit, P. (coord.) (2012): *European Profiling Grid*. <http://www.epg-project.eu/grid/>
- Bordón, T. (2015): "La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, pp. 9-30. doi: 10.17345/rile20159-30 9
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Méndez García, M. C. (2009): *Autobiography of intercultural encounters*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp
- Calderón Espadas, J. M. (2013): *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

- Council of Europe (2008): *White paper on intercultural dialogue: 'Living together as equals in dignity'*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_EN.pdf
- Council of Europe, (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809eaod4>.
- Estañ, L. (2015): "Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", *Revista Electrónica del Lenguaje*, 1, (I), pp. 1-16. <http://revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/03/Vol-I-Art-06.pdf>
- González Plasencia, Y. (2019): *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang.
- Guilherme, M. (2000): "Intercultural competence". En M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge: New York, pp. 297-300.
- Guilherme, M. (2002): *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Guilherme, M. (2012): "Prefácio". En D. Scheyerl y S. Siqueira (Org.), *Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador-BA: Universidade Federal da Bahia, pp. 13-24.
- Hurst, N. (2008): "The Hidden Curriculum: issues and angst about cultural content in ELT materials". En L. Pérez Ruiz, I. Pizarro Sánchez y E. González-Cascos Jiménez (Coord.), *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa*, 4, pp. 71-80.
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C. (2020): "Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2", *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (2), pp. 89-98. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/
- Kramersch, C. (1996): "The Cultural Component of Language Teaching", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(2), pp. 1- 10. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramersch2.htm>

- Kramersch, C. (2011): "The Symbolic Dimensions of the Intercultural". *Language Teaching* 44, pp. 354–367. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Madrona Fernández, A. (2014): "Não sejas caramelo... ¿Qué contenido sociocultural se esconde tras este eslogan publicitario que sirve en Portugal para anunciar vuelos a numerosas ciudades españolas?". En N. Contreras (Ed.), *Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE*. ASELE: Navarra, pp. 443-454.
- Ministerio de Educación (2022): *El mundo estudia español*. Secretaría General Técnica, pp. 275-280.
- Ministerio de Educación (2020): *El mundo estudia español*. Secretaría General Técnica, pp. 571-586.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004): "La competencia cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *RedELE*, 1. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Publicación original en la revista *Cable* en 1992. <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:944a0387-fica-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-o-22miquel-pdf.pdf>
- Moriano Moriano, B. (2016): "Consideraciones sobre lectura y dimensión intercultural: los programas de español en las universidades portuguesas". *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 15(1), pp. 132-148. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.933
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A. & Cruz-Moya, O. (2017): "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos", *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (1), pp. 1-34. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>
- Pegrum, M. (2008): "Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom", *Language and Intercultural Communication*, 8 (2), pp. 136-154. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708470802271073>
- Peiser, G. y Jones, J. (2013): "The influence of teachers' interests, personalities and life experiences in intercultural languages teaching", *Teachers and Teaching*, 20 (3), pp. 375-390. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848525>
- Pimentel Siqueira, D. S. (2008): *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tesis doctoral. Salvador da Baía: Universidade Federal da Baía. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11607>

- Ponce de León, R. (2006): "Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal". En R. Bizarro (org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, pp. 249-259.
- Santos Rovira, J. (2015): "Cultural Perceptions and Language Attitudes in Second Language Learning - A Survey among University Students in Portugal", *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 6, pp. 119-134.
- Sawyer, M. & Gonçalves Matos, A. (2015): "The intercultural role of literature in foreign language teaching: A comparative study (Portugal and Japan)", *Kotoba to Bunka*, 3 (18), pp. 55-74.
- Trujillo Sáez, F. (2005): "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua", *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39.
<http://hdl.handle.net/10481/29864>

8. Anexo: cuestionario sobre la enseñanza de la dimensión intercultural

1. ¿Cuál consideras que es tu papel como profesor en relación con la enseñanza de aspectos culturales?
2. ¿Qué significa para ti ser un “hablante intercultural”?
3. ¿Cómo crees que influyen tu biografía lingüística y tu experiencia del mundo en tu forma de enseñar?
4. ¿Qué piensas de la aplicación del enfoque intercultural a las clases de ELE?
5. ¿Han cambiado tus ideas sobre España (o tu país de origen) desde que vives en Portugal? Si es así, ¿de qué forma?
6. ¿Cómo describirías las actitudes de los alumnos de ELE en Portugal hacia el mundo hispano?
7. ¿Qué instrumentos conoces en relación con la competencia intercultural?
 - Marco común europeo de referencia para las lenguas. Consejo de Europa, 2001. Instituto Cervantes, 2002.
 - Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers. Consejo de Europa, 2002.
 - Plan curricular del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes, 2006.
 - European Portfolio for Student Teachers of Languages. Consejo de Europa, 2007.
 - Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Instituto Cervantes, 2012.
 - European Profiling Grid. Lifelong Learning Programme, 2013.

8.1. A continuación, puedes ver una escala de la *Parrilla del perfil de profesor de idiomas (European Profiling Grid - Lifelong Learning Programme, 2013)* dedicada a la competencia intercultural. Señala qué fase de desarrollo te colocarías y con qué número (y conjunto de descriptores) te identificas más en este momento de tu carrera.

- 1.1
- 1.2
- 2.1
- 2.2
- 3.1
- 3.2

COMPETENCIA INTERCULTURAL					
Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
<ul style="list-style-type: none"> Comprende que la relación que hay entre la lengua y la cultura es un factor importante en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> Está descubriendo la importancia que tienen los aspectos culturales en la enseñanza. Puede sensibilizar a los aprendientes hacia algunas de las diferencias de comportamiento y tradiciones culturales más relevantes. Puede crear un ambiente de tolerancia y de entendimiento mutuo en clases en las que hay diversidad social y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende y tiene en cuenta <u>visiones estereotipadas</u>. Puede utilizar su propia conciencia intercultural para ampliar el conocimiento de sus aprendientes sobre comportamientos culturales (p.ej. las normas de cortesía, el lenguaje corporal, etc.). Puede darse cuenta de la importancia de evitar conflictos interculturales en el aula y promueve la inclusión y el respeto mutuo. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede ayudar a los aprendientes a analizar <u>visiones estereotipadas</u> y prejuicios. Puede integrar en sus clases aspectos clave de las diferencias en comportamientos interculturales (p.ej. las normas de cortesía, el lenguaje corporal, etc.). Puede seleccionar materiales que se ajustan al horizonte cultural de los aprendientes y lo amplía con actividades adecuadas para el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede utilizar búsquedas en Internet, proyectos y presentaciones para ampliar su propio conocimiento y su percepción, sobre aspectos interculturales. Puede desarrollar la habilidad de los aprendientes para analizar y debatir semejanzas y diferencias culturales. Puede anticipar y gestionar de forma eficiente áreas sensibles desde un punto de vista intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede utilizar sus amplios conocimientos sobre aspectos interculturales para ayudar cuando procede a compañeros con menos experiencia. Puede desarrollar la capacidad de sus compañeros para tratar aspectos culturales, sugiriendo <u>técnicas</u> para minimizar desacuerdos e incidentes, si surgiesen. Puede elaborar actividades interculturales, tareas y materiales para su propio <u>uso</u> y el de sus compañeros y puede pedir retroalimentación sobre estos.

8.2 Haz algún comentario sobre la escala anterior si lo consideras oportuno.

9. Indica tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “Portugal y España son países con culturas próximas”.

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

10. ¿Cuáles crees que son las principales semejanzas culturales entre España y Portugal?

11. ¿Cuáles son las diferencias culturales más relevantes entre España y Portugal?

12.1. Indica tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “Hay temas o cuestiones sensibles en la enseñanza de ELE en Portugal desde un punto de vista intercultural”.

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

12.2. En caso de que estés de acuerdo con la afirmación anterior, ¿podrías poner algún ejemplo? En cualquier caso, ¿tienes algo que comentar?

13.1. Indica tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “Existen diferencias culturales entre Portugal y España que pueden provocar malentendidos”.

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

13.2. En caso de que estés de acuerdo con la afirmación anterior, ¿podrías poner algún ejemplo? En cualquier caso, ¿tienes algo que comentar?

14. ¿Planificas tus clases teniendo en cuenta el desarrollo de perspectivas críticas culturales?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy frecuentemente

15. ¿Adviertes a los alumnos de posibles tensiones culturales con hablantes españoles o con otros hispanohablantes?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy frecuentemente

16. ¿Alguna vez has observado reacciones incómodas en tus clases asociadas con aspectos culturales?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy frecuentemente

17. ¿Recurres a anécdotas sobre tu experiencia intercultural en las clases?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy frecuentemente

18. ¿Pides a los alumnos que narren y analicen sus experiencias de contacto con hispanohablantes?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy frecuentemente

19. En los diferentes momentos de evaluación, ¿consideras los progresos de los alumnos como hablantes interculturales?

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy frecuentemente

20. Indica tu grado de acuerdo con esta afirmación: “Existen materiales didácticos relevantes y actuales que abordan las representaciones culturales ibéricas desde un enfoque intercultural para alumnos de ELE en Portugal”.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

21. Indica tu grado de acuerdo con esta afirmación: “La clase de lenguas extranjeras es un espacio privilegiado para sensibilizar sobre la diversidad de lenguas y culturas en el mundo actual”.

	1	2	3	4	5	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

22. Para ti, la competencia intercultural, tanto del docente como del alumno, ¿es una competencia transversal o central en una clase de lengua extranjera?

	1	2	3	4	5	
Más transversal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Más central