



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona

Centro  
adscrito  UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2020- 2022**

**La competencia comunicativa intercultural en dos  
manuales de enseñanza de español como lengua extranjera**

**Roberto Anaya Rodríguez**

**Trabajo final de máster de Análisis de materiales**

**Dirigido por la Dra. Núria Sánchez Quintana**

**Octubre de 2022**

A Teresa, Estefanía y Silverio,  
mi familia.

*Aprender una nueva lengua sin comprender y valorar su cultura, es como aprender un código de comunicación con la finalidad de satisfacer solo nuestras necesidades.*

## Resumen

Este Trabajo Final de Máster analiza el tratamiento de la competencia intercultural (CI) en dos manuales de nivel básico sobre enseñanza de Español como lengua extranjera (ELE), uno de edición española, y otro de edición estadounidense. El diseño del estudio asumió la modalidad de análisis sistemático de materiales con una orientación descriptiva, la cual emplea recursos de indagación con componentes cualitativos y que permiten cierto tratamiento cuantitativo de la información. Los datos se recopilaron por medio de parrillas para clasificar los contenidos y actividades didácticas que trabajan el componente cultural en los manuales. Dichas parrillas se diseñaron con base en tres inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes: *Referentes Culturales*, *Saberes y Comportamientos Socioculturales* y, *Habilidades y Actitudes Interculturales*. Entre los hallazgos, se identificó, en ambos manuales, contenidos culturales con una diversidad temática que ofrecen una aproximación general a conocimientos culturales de contextos de habla hispana, sin embargo, se detectaron diferencias entre los manuales en cuanto diversidad temática y número de contenidos. También, se identificaron, en ambos manuales, actividades didácticas que promueven algunas de las habilidades y actitudes interculturales, las cuales, se asocian con dos de las tres etapas de adquisición de la CI; sin embargo, se identificaron diferencias entre los manuales en cuanto al número de actividades incluidas y de actitudes promovidas.

*Palabras clave: análisis de materiales, competencia intercultural, habilidades y actitudes interculturales, Español como Lengua Extranjera/Segunda lengua.*

## Abstract

This dissertation analyzes the intercultural competence (IC) components in two textbooks for learning Spanish as a second language, both basic level, American and Spain editions respectively. The study design was systematic analysis materials with a descriptive and comprehensive focus. The data was collected through qualitative research resources that allow some quantitative outcomes. Those resources are linked to three inventories from the Cervantes Institute Curricular Plan related to the IC. Findings revealed manuals contain assorted cultural topics that allow students to get a general approach to Spanish-speaking cultural contexts; however, differences between manuals emerge. Similarly, manuals include instructive activities that develop some intercultural skills related to IC acquisitions stages one and two; however, differences between manuals emerge once again.

*Keywords: analysis of language learning materials, intercultural competence, intercultural skills, Spanish as Foreign/Second Language*

## Índice

Índice de tablas .....	vi
Índice de figuras .....	vii
<b>1. Introducción</b> .....	1
<b>2. Marco Teórico</b> .....	3
2.1. La comunicación y la cultura .....	4
2.2. La lengua como herramienta de comunicación e interacción intercultural .....	5
2.3. Los documentos institucionales-normativos de enseñanza de ELE y LE .....	9
2.3.1. La competencia comunicativa intercultural en los documentos institucionales europeos.....	9
2.3.2. La competencia comunicativa intercultural en los documentos institucionales estadounidenses. ....	14
2.4. La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de ELE. ....	16
2.5. Estado de la cuestión. La competencia intercultural en manuales de ELE y el análisis de materiales.....	19
<b>3. Problema, objetivos y preguntas para el análisis</b> .....	28
3.1. Problemática a analizar .....	28
3.2. Preguntas para guiar el análisis .....	29
3.3. Objetivo general .....	29
3.4. Objetivos específicos .....	30
<b>4. Metodología</b> .....	30
4.1. Justificación de la elección de materiales .....	30
4.2. Descripción de los materiales .....	31
4.3. Diseño del análisis .....	35
4.4. Instrumentos y procedimientos de análisis .....	36
4.4.1. Parrilla 1 y 2. Los contenidos culturales. ....	38
4.4.2. Parrilla 3 y 4. Habilidades y actitudes interculturales .....	43
<b>5. Presentación y análisis de resultados</b> .....	48
5.1. Resultados del manual <i>Vistas</i> .....	49
5.2. Resultados del manual <i>ECO</i> .....	64
5.3. Análisis de la configuración global de ambos manuales .....	77
5.4. Asociación de los manuales <i>Vistas</i> y <i>ECO</i> con las etapas de adquisición de la CI.....	80
<b>6. Discusión de resultados</b> .....	82
<b>7. Conclusiones</b> .....	86
7.1. Principales aportes del estudio, aspectos de mejora y futuras líneas de investigación... 91	

<b>8. Referencias bibliográficas</b> .....	94
<b>9. Anexos</b> .....	100
Anexo 1 Descripción sintética de los componentes del IRC del PCIC (Instituto Cervantes, 2006) .....	100
Anexo 2. Descripción sintética de los componentes del ISCS del PCIC (Instituto Cervantes, 2006) .....	101
Anexo 3. Descripción sintética de los componentes de habilidades del IHAI – PCIC (Instituto Cervantes, 2006).....	104
Anexo 4. Descripción sintética de los componentes de actitudes del IHAI – PCIC (Instituto Cervantes, 2006).....	108
Anexo 5. Registro de las parrillas para la clasificación de contenidos culturales. ....	111
Anexo 6. Registro de las parrillas para la clasificación de actividades que trabajan las habilidades y actitudes interculturales. ....	115

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Inventarios del PCIC sobre la competencia intercultural</i> .....	12
<b>Tabla 2.</b> <i>World-Readiness Standards for Learning Language</i> .....	15
<b>Tabla 3.</b> <i>Can-Do Statements: Performance indicators for language learners [Intercultural Communication]</i> .....	16
<b>Tabla 4.</b> <i>Categorías y componentes del IRC del PCIC</i> .....	39
<b>Tabla 5.</b> <i>Categorías y componentes del ISCS del PCIC</i> .....	40
<b>Tabla 6.</b> <i>Habilidades / componentes incluidos en las categorías del IHAI del PCIC</i> .....	44
<b>Tabla 7.</b> <i>Actitudes / componentes incluidos en las categorías del IHAI del PCIC</i> .....	45
<b>Tabla 8.</b> <i>Parilla 1. Clasificación de los contenidos culturales del manual Vistas con base en el IRC del PCIC</i> .....	111
<b>Tabla 9.</b> <i>Parilla 2. Clasificación de los contenidos culturales del manual Vistas con base en el ISCS del PCIC</i> .....	112
<b>Tabla 10.</b> <i>Parilla 3. Clasificación de las actividades que trabajan habilidades interculturales en el manual Vistas con base en el IHAI, del PCIC</i> .....	115
<b>Tabla 11.</b> <i>Parilla 4. Clasificación de las actividades que trabajan actitudes interculturales en el manual Vistas con base en el IHAI del PCIC</i> .....	118
<b>Tabla 12.</b> <i>Distribución porcentual de destrezas lingüísticas participantes en las actividades que trabajan los componentes de las dimensiones I y II del IHAI del PCIC. Manual Vistas.</i>	63
<b>Tabla 13.</b> <i>Parilla 1. Clasificación de los contenidos culturales del manual ECO con base en el IRC del PCIC</i> .....	113
<b>Tabla 14.</b> <i>Parilla 2. Clasificación de los contenidos culturales del manual ECO con base en el ISCS del PCIC</i> .....	114
<b>Tabla 15.</b> <i>Parilla 3. Clasificación de las actividades que trabajan habilidades interculturales en el manual ECO con base en el IHAI del PCIC</i> .....	119
<b>Tabla 16.</b> <i>Parilla 4. Clasificación de las actividades que trabajan actitudes interculturales en el manual ECO con base en el IHAI del PCIC</i> .....	120
<b>Tabla 17.</b> <i>Distribución porcentual de destrezas lingüísticas participantes en las actividades que trabajan los componentes de las dimensiones I y II del IHAI del PCIC. Manual ECO</i> .....	77
<b>Tabla 18.</b> <i>Principales contrastes y similitudes en la inclusión de los contenidos culturales entre los manuales Vistas y ECO</i> .....	78
<b>Tabla 19.</b> <i>Principales contrastes y similitudes en las actividades que trabajan las habilidades y actitudes interculturales entre los manuales Vistas y ECO</i> .....	79
<b>Tabla 20.</b> <i>Relación de las etapas de adquisición de la CI propuestas por Martin-Peris et al. (2008) con los componentes y categorías del IRC, ISCS e IHAI del PCIC identificados en los manuales Vistas y ECO</i> .....	81

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Modelo de competencia comunicativa intercultural</i> .....	8
<b>Figura 2.</b> <i>Actividades y estrategias de mediación</i> .....	11
<b>Figura 3.</b> <i>Distribución porcentual de la clasificación de los contenidos culturales del manual Vistas</i> .....	49
<b>Figura 4.</b> <i>Distribución porcentual de los contenidos clasificados en las categorías del IRC. Manual Vistas</i> .....	50
<b>Figura 5.</b> <i>Distribución porcentual de los contenidos clasificados con base en los componentes de las tres categorías del IRC. Manual Vistas</i> .....	51
<b>Figura 6.</b> <i>Contenido relativo a la categoría de conocimientos generales de países hispanos. Manual Vistas</i> .....	52
<b>Figura 7.</b> <i>Distribución porcentual de los contenidos clasificados en las categorías del ISCS. Manual Vistas</i> .....	53
<b>Figura 8.</b> <i>Distribución porcentual de los contenidos clasificados en los componentes de las tres categorías del ISCS. Manual Vistas</i> .....	54
<b>Figura 9.</b> <i>Contenido relativo al componente de actividades de ocio, hábitos y aficiones. Manual Vistas</i> .....	55
<b>Figura 10.</b> <i>Distribución porcentual de la clasificación de actividades que trabajan habilidades y actitudes interculturales en el manual Vistas</i> .....	56
<b>Figura 11.</b> <i>Distribución porcentual de las actividades asociadas con las categorías de los segmentos de habilidades y actitudes del IHAI. Manual Vistas</i> .....	57
<b>Figura 12.</b> <i>Distribución porcentual de las actividades que trabajan los componentes de la categoría II del segmento de habilidades del IHAI. Manual Vistas</i> .....	58
<b>Figura 13.</b> <i>Actividades asociadas con componentes de la categoría II del IHAI del segmento de habilidades. Manual Vistas</i> .....	59
<b>Figura 14.</b> <i>Distribución porcentual de las actividades que trabajan los componentes de las categorías I y II del segmento de actitudes del IHAI. Manual Vistas</i> .....	60
<b>Figura 15.</b> <i>Actividades asociadas con componentes de las categorías I y II del IHAI del segmento de actitudes. Manual Vistas</i> .....	61
<b>Figura 16.</b> <i>Distribución porcentual de la participación de las destrezas lingüísticas en las actividades que trabajan las habilidades y actitudes interculturales en el manual Vistas</i> .....	63
<b>Figura 17.</b> <i>Distribución porcentual de la clasificación de los contenidos culturales del manual ECO</i> .....	64
<b>Figura 18.</b> <i>Distribución porcentual de los contenidos clasificados en las categorías del IRC. Manual ECO</i> .....	65
<b>Figura 19.</b> <i>Distribución porcentual de los contenidos clasificados en los componentes de las tres categorías del IRC. Manual ECO</i> .....	63
<b>Figura 20.</b> <i>Contenido relativo al componente de medios de transporte de la categoría I del IRC. Manual ECO</i> .....	66

<b>Figura 21.</b> <i>Distribución porcentual de los contenidos clasificados en las categorías del ISCS. Manual ECO.....</i>	67
<b>Figura 22.</b> <i>Distribución porcentual de los contenidos clasificados en los componentes de las tres categorías del ISCS. Manual ECO.....</i>	68
<b>Figura 23.</b> <i>Contenido relativo al componente de comidas y bebidas de la categoría I de ISCS. Manual ECO.....</i>	69
<b>Figura 24.</b> <i>Distribución porcentual de la clasificación de actividades que trabajan habilidades y actitudes interculturales en el manual ECO.....</i>	70
<b>Figura 25.</b> <i>Distribución porcentual de las actividades asociadas con las categorías de los segmentos de habilidades y actitudes del IHAI. Manual ECO.....</i>	71
<b>Figura 26.</b> <i>Distribución porcentual de las actividades que trabajan los componentes de la categoría II del segmento de habilidades del IHAI. Manual ECO.....</i>	72
<b>Figura 27.</b> <i>Actividades asociadas con componentes de la categoría II del IHAI del segmento de habilidades. Manual ECO.....</i>	73
<b>Figura 28.</b> <i>Distribución porcentual de las actividades que trabajan los componentes de las categorías I y II del segmento de actitudes del IHAI. Manual ECO.....</i>	74
<b>Figura 29.</b> <i>Actividades asociadas con componentes de la categoría I del IHAI en el segmento de actitudes. Manual ECO.....</i>	75
<b>Figura 30.</b> <i>Distribución porcentual de la participación de las destrezas lingüísticas en las actividades que trabajan las habilidades y actitudes interculturales en el manual ECO.....</i>	76

## 1. Introducción

La sociedad estadounidense, entre otras, se caracteriza por una pluriculturalidad generada por los diversos procesos migratorios que han obedecido a diferentes climas económicos, políticos y sociales (Preissle y Rong, 2009). Tal pluralidad ha implicado la convivencia de distintas lenguas en la unión americana, de entre ellas, el español ha adquirido dimensiones significativas, lo cual, puede ser constatado por medio de la importancia que dicha lengua ha venido adquiriendo no solo en los Estados Unidos (EEUU). Por ejemplo, actualmente se estima que 580 millones de personas hablan español con diferentes niveles de competencia en el mundo (Instituto Cervantes, 2019). Con este número, el español se ubica en el segundo lugar por número de hablantes nativos. Además, el español ocupa el tercer lugar mundial como uno de los idiomas más estudiados como lengua extranjera, solo por debajo del inglés y el francés (Instituto Cervantes, 2019). Por otro lado, se proyecta que para el 2050 el 7.7% de la población mundial hablará español, y que los EEUU será el segundo país hispanohablante en el mundo para el 2060 con un 28.6% de hispanohablantes, es decir, casi uno de cada tres estadounidenses hablará español (Instituto Cervantes, 2019).

Según la *American Academy of Arts and Sciences* (2016) en los EEUU en el 2010 el 12.6% de sus residentes hablaban español en sus casas, y en el 2012 el número de profesores de español en escuelas secundarias públicas ascendía a un poco más de 50,000; siendo esta la lengua más enseñada en ese nivel educativo. Mientras que, en 2013 en el nivel universitario, de los estudiantes que aprendían una lengua diferente del inglés, el 51% estudiaba español; de nueva cuenta, un número muy superior al de otras lenguas. En otro aspecto, la importancia económica de la población hispanohablante en los EEUU es tal que su poder de compra es superior al PIB de España y de México, y duplica el promedio de América Latina (Instituto Cervantes, 2019).

Los aspectos anteriores suponen una participación amplia de la cultura iberoamericana en el conjunto de culturas que conviven en los EEUU; sin embargo, aún existen una fuerte preconcepción hacia lo hispano, por ejemplo, se sigue considerando el crecimiento de las comunidades hispanas, por algunos sectores de la sociedad, una amenaza para la cultura estadounidense (Huntington, 2009). Este aspecto pudo evidenciarse notablemente durante el mandato presidencial en turno entre el 2017 y el 2021. En función de estos antecedentes, el avance de la enseñanza del ELE, y de manera específica el desarrollo de la CCI, constituye un aspecto de oportunidad para favorecer una percepción positiva hacia lo hispano.

Con relación a los procesos de enseñanza de lenguas, se ha establecido la importancia que tiene el conocimiento de los contextos culturales –en los que las lenguas se producen– para lograr un

aprendizaje consolidado de las mismas; y en este sentido, se puede afirmar que los conceptos de lengua y cultura son indisociables y se influyen mutuamente (Hall, 2002; Kramersch, 1993). Bajo esta perspectiva, una amplia comprensión de la lengua española en los EEUU implica una aproximación significativa de los estudiantes de ELE a los contextos culturales hispanos. Así, si bien, el desarrollo de competencias comunicativas de comprensión, expresión e interacción oral y escrita son esenciales en el proceso de aprendizaje del ELE, el impulso de la competencia comunicativa intercultural (en adelante CCI) adquiere una especial relevancia en tal objetivo; no solo para lograr un mejor dominio del español, sino para lograr una mejor comprensión entre culturas. Como lo expone el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas (MCER), la educación lingüística contribuye a lograr una unión más estrecha entre los miembros de una comunidad compartida (Consejo de Europa, 2021).

La habilidad de interactuar de forma adecuada y funcional en un contexto multicultural, es decir, donde las personas conviven con acciones y expectativas procedentes de diferentes culturas, no se desarrolla de manera natural, por lo que es importante abordarla de manera específica en el aula (Deardorff, 2009). Sin embargo, en el proceso de enseñanza de lenguas, la CCI ha sido relegada frecuentemente a un segundo plano, pues los valores y contenidos culturales implicados en comportamientos lingüísticos difieren de una cultura a otra, y han sido, constantemente, los más complicados de integrar y trabajar en las aulas (Alonso y Fernández, 2013). En este sentido, la elección de la CCI como objeto de estudio de este trabajo final de master (en adelante TFM) adquiere relevancia, por un lado, por el contexto multicultural de los EEUU, y por el otro, por la oportunidad de formación docente en la propia CI que representa el identificar cómo se trabajan los componentes culturales en materiales de enseñanza de ELE propios del contexto estadounidense.

Además, los estudios que abordan la CCI se relacionan más frecuentemente con el idioma inglés que con el español, y la mayoría de ellos se orientan a la enseñanza de tal competencia en el aula, identificándose, en menor medida, aquellos que consideran el análisis de materiales bajo la óptica de la CCI. Por ello, este TFM considera la CCI como objeto de estudio, y el análisis de materiales, como modalidad del TFM.

Para delimitar el objeto de estudio, se considera el análisis de la CCI en materiales producidos para la enseñanza reglada en el contexto universitario / *college*. En EEUU, de forma particular, en el *Community College* de una ciudad del estado de California que cuenta con una población

hispana amplia y un creciente interés por la enseñanza aprendizaje del ELE<sup>1</sup>, en virtud de que éste constituye una herramienta que otorga mayores perspectivas laborales. En el caso de España, en un contexto general de enseñanza universitaria en el que se emplean diversos manuales<sup>2</sup> de enseñanza de ELE.

La estructura del TFM se organiza en nueve capítulos o apartados. El primero de ellos, la Introducción, se ha dedicado a la delimitación contextual del tema de investigación. En el segundo capítulo, se sientan las bases conceptuales que sustentan teórica y empíricamente el trabajo de análisis de materiales que plantea este TFM, así como, los referentes investigativos previos relacionados con la competencia intercultural y el análisis de manuales de ELE. El tercer capítulo se dedica a plantear el problema de investigación, así como las preguntas y objetivos que de éste se desprenden. En el cuarto capítulo, se expone la metodología, herramientas y procedimientos de análisis que servirán para dar respuesta a los objetivos del TFM. El quinto capítulo, se dedica a presentar los resultados y sus correspondientes análisis. En el capítulo seis, se incluye una breve discusión de los resultados, con base en el referente teórico e investigaciones previas que sirvieron para delimitar el análisis de materiales planteado en este TFM. El séptimo capítulo, presenta las conclusiones desprendidas de este estudio, al igual que sus limitaciones, algunas reflexiones generales y aspectos potenciales a analizar en futuros trabajos. En el capítulo ocho se incluyen los referentes bibliográficos consultados para la realización del TFM. Finalmente, el capítulo nueve contiene los anexos referidos a lo largo del documento.

## **2. Marco Teórico**

Este capítulo se organiza en cinco secciones. En la primera se introducen aspectos sobre el papel esencial de los procesos de comunicación en la configuración de la noción de cultura. En la segunda sección, se presenta el papel funcional de la lengua en los procesos de comunicación e interacción cultural y se concreta la noción de competencia intercultural. En la tercera sección, se exponen los principales documentos institucionales normativos de enseñanza de ELE y LE del contexto europeo y estadounidense. La sección cuatro, se dedica a los aspectos implicados en la enseñanza de la competencia intercultural en el contexto del ELE. Mientras que, la quinta sección, se dedica a la exposición del estado de la cuestión relacionado con este trabajo.

---

<sup>1</sup> Se seleccionó uno de los manuales empleados en dicha institución y perteneciente a una editorial reconocida en el contexto estadounidense.

<sup>2</sup> Se seleccionó un manual de amplia circulación perteneciente a una editorial reconocida en el contexto español.

## 2.1. La comunicación y la cultura

La comunicación es un proceso en el que, debido a su uso cotidiano, se da por sentado la comprensión de su noción conceptual. Más allá de un proceso de intercambio de información (mensajes), la comunicación es un proceso intersubjetivo con el cual los individuos negocian significados (Rico, 2004). También debe señalarse, que el proceso de comunicación no es predecible ni tampoco se puede anticipar completamente el resultado final del mismo; en todo caso, es un proceso por el cual los sujetos construyen significados, los resignifican y negocian, reconstruyendo constantemente su propia identidad (Thomson, 2003). En esta perspectiva se pueden identificar tres elementos centrales en la comunicación –la interacción, un contexto social y los mensajes– (Rico, 2018). En cuanto a la interacción, esta es el vehículo para realizar intercambios de ideas, sentimientos y otros productos del pensamiento, por medio de los cuales los sujetos producen efectos recíprocos (Brown, 2001). Ahora bien, tales interacciones se producen en un determinado medio social que implica un contexto hermenéutico que modela la interpretación de significado de los mensajes compartidos (Thomson, 2003). Por su parte, los mensajes son la materia prima para la significación y se transmiten por medio de los actos de habla (Austin, 1962), así, en el acto lingüístico se dice algo con la intención de producir un efecto específico en el oyente, pero el éxito o fracaso del mensaje requiere, además de la intención del emisor, de ciertas convenciones y condiciones (Oliveras, 2000). Por ejemplo, entre tales convenciones podemos ubicar el concepto de la cortesía de Brown y Levinson (1979; 1987) que aluden al mantenimiento del prestigio de la imagen pública que los sujetos desean conservar.

En la concepción anterior de comunicación se puede identificar la importancia de contar con ciertas habilidades para la transmisión, recepción, interpretación y producción de mensajes – aspectos lingüísticos–, así como la importancia del medio social o contexto significativo en que el proceso de comunicación se realiza. Con este segundo punto, nos aproximaremos a la noción de cultura.

Los contextos en los que se producen los mensajes pueden ser muy diversos, sin embargo, existe una categoría que nos permite agrupar tal diversidad de contextos en entornos significativos, los cuales, aportan diversas pistas para la configuración y funcionalidad de los actos de habla, tal categoría es la cultura. Dos breves analogías propuestas por Fennes y Hapgood (1997) resultan útiles para conceptualizar la cultura. Primera, el sujeto y la cultura son como un pez que trata de comprender el agua en la que se encuentra, el pez se encuentra rodeado por ella todo el tiempo por lo que no puede percibirla de una forma objetiva, de hecho, tampoco puede escapar de ella, y el mismo pez ejerce influencia en cómo se configura el agua

en la que se encuentra. Sin embargo, si el pez fuera trasladado a agua con otras características podría identificar las características de su propia agua (cultura) y de la nueva en la que es puesto, a la cual tendría que adaptarse para convivir con las nuevas condiciones. Desde esta analogía se puede establecer que la cultura es algo que nos afecta, a la cual contribuimos y que se encuentra en constante cambio; sin embargo, no somos conscientes de sus características ni identificamos los cambios ya que convivimos con ella cotidianamente, a menos que tengamos que interactuar con una cultura diferente.

La segunda analogía, es la comparación de la cultura con un iceberg, del cual solo podemos ver una pequeña parte de la que generalmente somos conscientes, pero existe una mayor extensión que no podemos observar pero que igualmente nos afectan. Desde esta analogía, podemos destacar que existen dos partes de la cultura, según Bennett (1998), podríamos llamar a la parte visible cultura objetiva o cultura con “C” mayúscula, y a la parte invisible cultura subjetiva o cultura con “c” minúscula. La cultura en mayúscula comprendería los elementos tradicionales como la literatura, el drama, las artes, la música, la moda, la arquitectura, etc.; mientras que, la cultura en minúscula se refiere a aspectos como el concepto de buena educación, de belleza, de tiempo, de justicia, de distancia personal, etc. Un tercer elemento que puede ser incorporado en el concepto de cultura es la cultura con “k” (Miquel y Sanz, 2004), la cual implicaría las subculturas que existen dentro de una cultura y que permiten distinguir social y culturalmente, así como interactuar lingüísticamente, a grupos específicos; por ejemplo, las subculturas juveniles. De esta segunda analogía podemos señalar dos aspectos. Primero, los procesos de comunicación son influidos por diversos factores que no siempre logramos percibir conscientemente, y segundo, que existe diverso tipo de conocimiento cultural, uno de tipo más enciclopédico, otro de tipo más instrumental, y otro referente a segmentos sociales o minorías dentro de una cultura.

## 2.2. La lengua como herramienta de comunicación e interacción intercultural.

Una vez que se ha señalado la importancia de contar con ciertas habilidades para transmitir mensajes en el proceso comunicativo, y que se ha reconocido a la cultura como un mediador de tales procesos comunicativos, proseguimos a puntualizar la importancia de la lengua como la herramienta con la que las personas pueden nombrar e indicar objetos del mundo físico, así como formular y compartir ideas del mundo social (Bennet, 1998). Siguiendo los planteamientos de Austin (1962), la lengua es una herramienta con la cual las personas pueden crear cosas (la cultura) con sus palabras. En este sentido, la lengua es el marco de los valores y significados de una cultura, pero también es un artefacto cultural (Byram, 1989). Por otro lado, si bien la lengua se constituye en un vínculo entre las personas, también puede transformarse en un muro que las

divide (Holliday, Hyde y Kullman, 2004). Bajo esta perspectiva, la lengua, además de implicar la adquisición de un código lingüístico, supone contar con ciertas habilidades que permitan el uso adecuado de dicho código; por ejemplo, cuándo hablar y cuándo no, de qué hablar, con quién y de qué forma (Hymes, 1972). Entorno a tales habilidades para el uso adecuado del código se configura la noción de competencia comunicativa (en adelante CC).

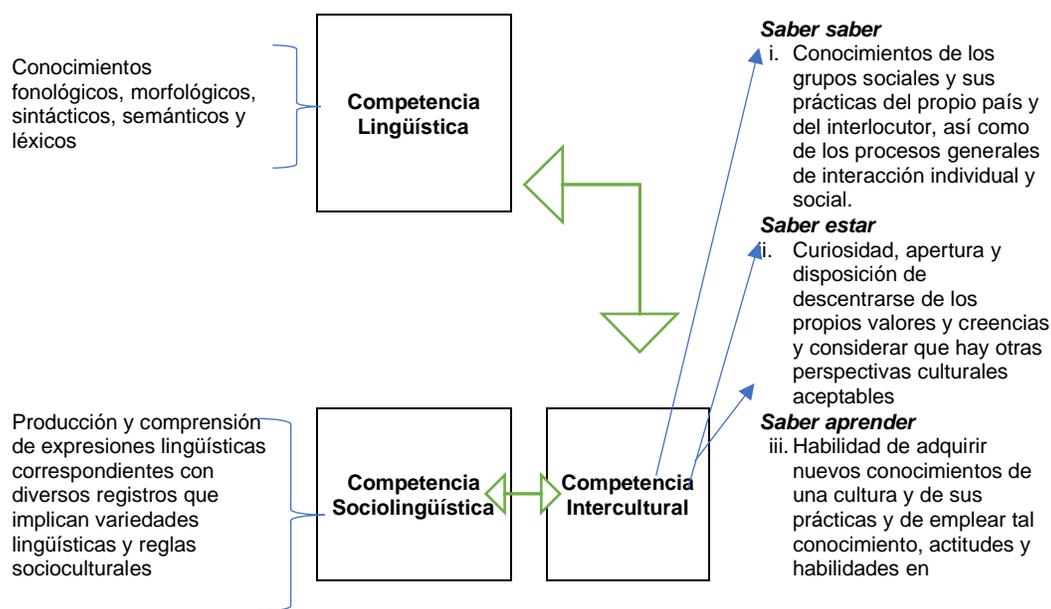
En el contexto de la enseñanza de lenguas, Canale y Swain (1980), retomando los planteamientos de Hymes, proponen un modelo de CC que integra diversos elementos en cuatro competencias: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. Sobre las competencias de dicho modelo, según Martín-Peris, *et al.* (2008), la competencia gramatical considera los conocimientos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y léxicos para lograr el sentido literal de las expresiones. La competencia discursiva incluye el dominio de estrategias y habilidades para producir e interpretar textos estructurados conforme a reglas de cohesión y organización. La competencia sociolingüística corresponde con la capacidad de producir y entender expresiones lingüísticas correspondientes con diversos registros que implican variedades lingüísticas y reglas socioculturales. Mientras que la competencia estratégica alude a la capacidad de utilizar estratégicamente recursos verbales y no verbales para lograr la efectividad en la comunicación. Posteriormente, Van Ek (1986) incorpora el elemento social al añadir en su modelo de CC dos competencias más; una social, la cual implica aspectos como la motivación, la actitud o la empatía para manejar situaciones sociales con otros hablantes; y otra competencia sociocultural, la cual alude a la consideración de las convenciones del contexto sociocultural en el que los hablantes nativos emplean la lengua. Según se describe en Iglesias y Ramos (2021), otros modelos de CC precedentes colocaron mayor énfasis en alguno de los componentes o incrementaron los aspectos incluidos en ellos; por ejemplo, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) enfatizaron la competencia discursiva y la fuerza ilocutiva de las acciones comunicativas, mientras que, Bachman y Palmer (1996) se centraron en la dimensión organizativa y pragmática del conocimiento lingüístico, así como en la competencia estratégica en la que incluyeron la dimensión metacognitiva con aspectos como evaluación, establecimiento de metas y planificación de las acciones comunicativas.

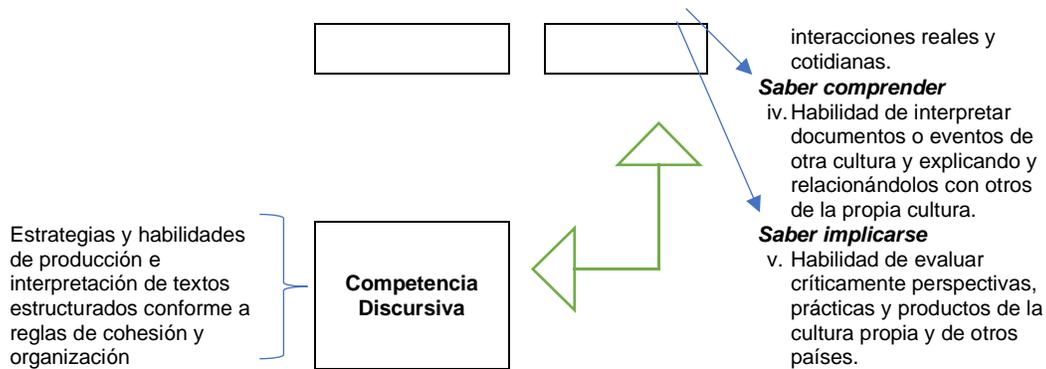
Una crítica realizada al concepto de CC fue que se considerara la forma en que se aprende la lengua nativa como modelo para aprender una lengua extranjera (en adelante LE), ya que esto implicaba que los aprendientes de una LE tomaran como modelo las formas en que los nativos hablantes adquieren las competencias lingüísticas y sociocultural. Con ello, se daba poca importancia a las actitudes o conocimientos que tenían los aprendientes de la LE con respecto

de los significados, valores y creencias implícitos en la lengua meta (Byram, 1997). Así, las funciones comunicativas que se pretendían desarrollar en los aprendientes de la LE contaban con vacíos de información (Corbett, 2003). Fue de esta manera que el concepto de competencia intercultural (en adelante CI) se originó (Byram y Zarate 1997 citado en Iglesias y Ramos, 2021; Byram, 1997); el cual, se expone como la capacidad de aplicar las competencias lingüística y sociolingüística de manera funcional al interactuar con otros, negociando significados y anticipándose a malos entendidos que pudieran ser originados por las diferencias de valores, significados y creencias entre la cultura del aprendiente y la de la LE. La CI implica que los aprendientes de una LE sean conscientes de las perspectivas diferentes, las acepten y medien con ellas para superar los estereotipos sobre los interlocutores y descubrir las cualidades de los mismos y de la cultura de la lengua meta (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

Iglesias y Ramos (2021) exponen, que una vez que se concretó la noción teórica de CI, existe una discusión vigente sobre si ésta implica a la CC (Byram, 1997), es la CC la que contiene a la CI (Balboni, 2006), o bien, se trata de dos competencias independientes (Deardorff, 2006). Para fines de este TFM, consideraremos la propuesta de Byram (1997) de un modelo de CCI que integra tres de las competencias –sociocultural, social y estratégica– de Van Ek (1986) en una competencia intercultural, la cual abarca tres dominios diferentes; uno de conocimientos (saber saber), otro de actitudes (saber ser), y un tercero de habilidades que implica tres saberes (comprender, aprender y comprometerse).

En la Figura 1 se incluye una síntesis de los componentes y características del modelo integral de CCI.





**Figura 1.**

*Modelo de competencia comunicativa intercultural.*

Elaboración propia. (adaptado de Byram 1997; Byram *et al.*, 2002)

En dicho modelo, la CI juega un rol de interacción constante con las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva; lo que supone que el aprendiente de la LE además de poder realizar acciones comunicativas gramaticalmente adecuadas, organizadas, coherentes, acordes a los diferentes registros y sus reglas sociales, utilizando recursos verbales y no verbales, también tendrá la habilidad de interactuar con sus interlocutores siendo consciente de las diferencias en sus perspectivas culturales, negociando significados y mediando entre dichas diferencias para lograr una comunicación funcional acorde a los contextos y circunstancias (Byram, 1997).

Desde la configuración de este modelo de CCI, se puede identificar que la CI asume una naturaleza de transversalidad con respecto a las otras competencias comunicativas. También, se pueden distinguir las tres dimensiones fundamentales que Iglesias y Ramos (2021, pp. 6 y 7) identifican como una característica en la que coinciden la mayoría de los enfoques sobre la CI y que son:

- Cognitiva: Alude a los conocimientos generales necesarios para ser eficaces en la comunicación intercultural, como los rituales y los hábitos comunicativos.
- Afectiva: Se vincula a la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas, antes, durante y después de las interacciones interculturales.
- Procedimental o comportamental: Se relaciona con la eficacia que presenta el individuo al comunicarse, resaltando la adaptabilidad del comportamiento y el buen uso de la interacción.

Así, en este modelo de CCI, la naturaleza de la CI supera la propuesta del *Social Skills Approach*, en la cual se pretendía que el aprendiente de la lengua se comportara como un miembro más con respecto a las convenciones y normas de la cultura de la lengua meta, es decir, que se asimilara (Martín-Peris *et al.*, 2008). En lugar de ello, la CI asume la función de desarrollar actitudes, sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales, de tal manera, que sin renunciar

a su identidad cultural supere el etnocentrismo y pueda mediar entre ellas, desplazando el foco de la cultura meta a la interacción de ambas culturas –enfoque holístico / *Holistic Approach*– (Martín-Peris *et al.*, 2008). En cuanto al aspecto de adquisición de la CI, según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín-Peris *et al.*, 2008), en la actualidad se distinguen tres etapas. Primera, nivel monocultural, en la que el aprendiz observa la cultura de la lengua meta desde las nociones interpretativas de su propia cultura. Segunda, nivel intercultural, en la que el aprendiz compara ambas culturas posicionándose en medio de ellas. Y tercera, nivel transcultural en la que el aprendiz puede tomar distancia con respecto a ambas culturas y puede desempeñar una función de mediador entre ellas.

Una vez que se ha establecido la vinculación de la cultura con la lengua, desarrollado las nociones de CC, CI y CCI y establecido su importancia en los procesos de aprendizaje de una LE, en el siguiente apartado se procederá a revisar el tratamiento de la CI en diferentes documentos normativos.

### 2.3. Los documentos institucionales-normativos de enseñanza de ELE y LE

En este apartado se presentan en dos segmentos los documentos relativos al ámbito europeo y al estadounidense; se considera importante tal división ya que las realidades contextuales de ambos entornos cuentan con diferencias sucintas, por ejemplo, en Europa la representatividad y aprendizaje de las lenguas se vincula con las relaciones políticas, económicas y culturales de los países en cuestión, mientras que en la unión americana la representatividad y avance de las lenguas diferentes al inglés atiende a la dimensión de los procesos migratorios que experimenta el país y a la representación de tales lenguas en ámbitos sociales, económicos o políticos . En función de lo anterior, se presentan tales documentos en dos sub apartados.

#### 2.3.1. La competencia comunicativa intercultural en los documentos institucionales europeos.

El tratamiento que el MCER hace la CCI parte de la noción de estudiante que se sostiene en él. El MCER considera al aprendiente de una lengua como un agente social cuya identidad es el producto de sus diversas relaciones con distintos grupos sociales, las cuales generan una experiencia enriquecedora que desarrolla su personalidad producto de la interacción con otras lenguas y culturas (Consejo de Europa, 2002). Con esta perspectiva, se establecen dos dominios de competencias, por un lado, las competencias comunicativas de la lengua, y por otro, las competencias generales. Estas últimas, son consideradas en el MCER como “menos relacionadas con la lengua” (2002, p. 99-105) y se dividen en:

- a) Conocimiento declarativo (saber), que implica tres elementos. Los conocimientos del mundo como lugares, instituciones, acontecimientos, entidades concretas y abstractas y sus propiedades, etc. El conocimiento sociocultural como las características distintivas de sociedades concretas, su vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores creencias y actitudes, etc. Y, la consciencia intercultural orientada a la percepción y comprensión de las relaciones entre el mundo de origen y el de la comunidad de la lengua meta.
- b) Destrezas y habilidades (saber hacer) de diferente naturaleza; por ejemplo, sociales, profesionales, de ocio y de la vida cotidiana. Destrezas y habilidades interculturales, como la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y otra extranjera, la sensibilidad cultural, la intermediación entre la cultura propia y la extranjera, y superar las relaciones estereotipadas.
- c) Competencia existencial (saber ser) que implica las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad que participan en la actividad comunicativa de los aprendientes.
- d) Capacidad de aprender, que implica componentes como la reflexión sobre el sistema de la lengua y comunicación, destrezas fonéticas generales, de estudio y heurísticas.

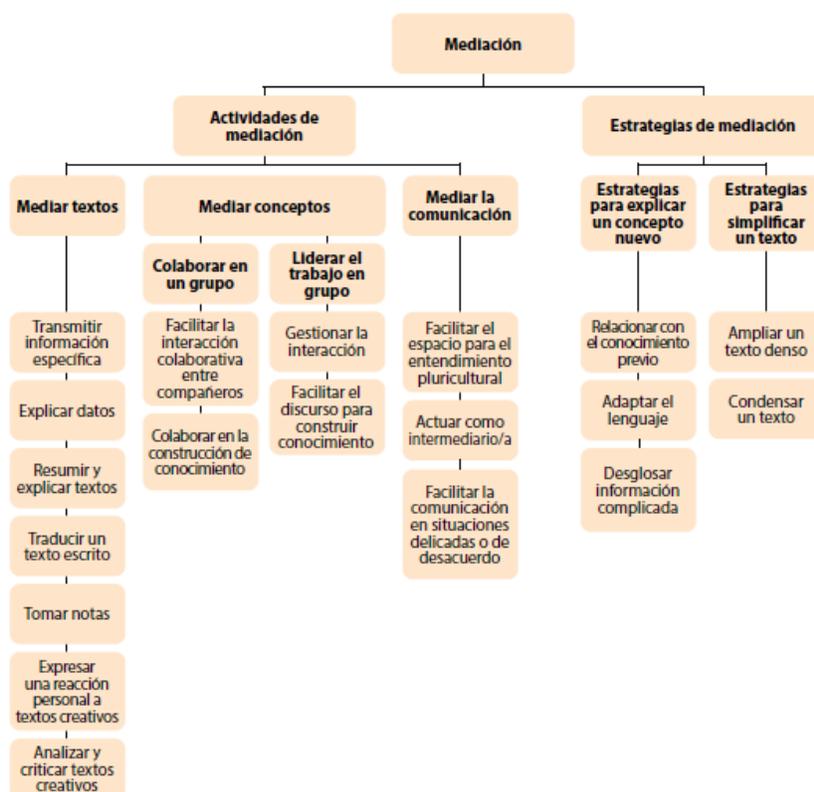
A su vez, las competencias comunicativas de la lengua se dividen en (p. 106-128):

- a) Lingüísticas, que incluyen las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.
- b) Sociolingüísticas, que implica el uso de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y de variantes dialectales y acento.
- c) Pragmáticas, que implican a la discursiva, funcional y organizativa.

Es significativo destacar, que para las CC existe en el MCER una gradación precisa en función de los diferentes niveles de dominio de la lengua; mientras que para las competencias generales se realizan descripciones genéricas que no implican diferentes niveles de dominio. Además, como tal no se define la CCI, en lugar de ello, en un esfuerzo por integrar el componente intercultural al currículo, en el capítulo 8 (p. 166), se define la competencia plurilingüe y pluricultural (en adelante CPP), como aquella capacidad de utilizar diferentes lenguas con fines comunicativos y participar en una relación intercultural. Según Iglesias y Ramos (2021) el MCER no logra una descripción suficiente de la CPP como para incorporarla fácilmente en el currículo,

y es con la publicación del Volumen Complementario del MCER (en adelante VC) que la revisión de la interculturalidad adquiere una mayor riqueza.

El VC (Consejo de Europa, 2021) siguiendo el enfoque del MCER (Consejo de Europa, 2002) con el que supera la perspectiva de considerar cuatro destrezas esenciales (hablar, escuchar, leer y escribir) en la enseñanza de una lengua, se enfoca en lo comunicativo e intercultural con macro destrezas como recepción, producción, interacción y mediación; incorporando en esta última un conjunto de elementos descriptivos relativos a la CCI en las actividades de mediación de la comunicación, favoreciendo de esta manera su empleo en el diseño curricular. La mediación, en tanto macro destreza, supone la actuación del aprendiente como un agente social que tiende puentes y facilita la construcción o transmisión de significados dentro de una misma lengua –intra lingüística–, entre modalidades diferentes de la lengua –oral o escrita– o de una lengua a otra –interlingüística– (Consejo de Europa, 2021, p. 103). En este sentido, como se puede apreciar en la Figura 2, las actividades de mediación planteadas para mediar la comunicación implican diferentes grados de CCI:



**Figura 2.**

*Actividades y estrategias de mediación.*

Tomado de MCER VC (Consejo de Europa, 2021, p. 104)

De hecho, el MECER VC plantea la relevancia de los descriptores de tales actividades para el desarrollo de una competencia comunicativa intra o interlingüística “especialmente cuando esté presente algún elemento cultural” (p. 127).

Pero es en la noción de CPP donde se expone con mayor precisión descriptores asociados a la CCI; en ella, se considera al aprendiente como un agente social que debe aprovechar sus recursos y experiencias lingüísticas para conseguir una comprensión mutua al participar en contextos sociales y educativos diversos lingüística y culturalmente (p. 137). Así, se establecen tres tipos de descriptores para la CPP (p. 138-142):

- a) El aprovechamiento del repertorio pluricultural, el cual implica conceptos clave como, reconocer y actuar según las convenciones culturales; reconocer e interpretar similitudes y diferencias de perspectivas, prácticas y eventos; y, evaluar de manera neutra y crítica.
- b) La comprensión plurilingüe, con conceptos clave como, dar muestra de apertura y flexibilidad para trabajar con elementos de diferentes lenguas, hacer uso de claves lingüísticas y semejanzas, reconocer falsos amigos, etc.
- c) El aprovechamiento del repertorio plurilingüe, con conceptos clave como, adaptarse de manera flexible a las situaciones, anticipar cuándo y hasta qué punto es útil el uso de varias lenguas, adaptar la lengua a la capacidad lingüística de los interlocutores, combinar y alternar lenguas, así como hacer aclaraciones y explicar, entre otros.

Un tercer documento normativo que aporta especificaciones curriculares concretas para la enseñanza del ELE/L2 es el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC), el cual coincide con el MCER en las tres dimensiones en cuanto a su perspectiva del aprendiente: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo (Instituto Cervantes, 2006). En la dimensión de hablante intercultural considera cuatro aspectos que son, las destrezas y habilidades interculturales, la competencia existencial, el conocimiento del mundo y, la capacidad de aprender. Desarrolla tales aspectos en tres inventarios que implican conocimientos, habilidades y actitudes que conforman un modo de competencia intercultural (2006). En la Tabla 1 se presentan los tres inventarios y sus componentes generales.

<b>Inventarios que trabajan la noción de hablante intercultural en el PCIC</b>		
<b><i>Referentes culturales</i></b>	<b><i>Saberes y comportamientos culturales</i></b>	<b><i>Habilidades y actitudes interculturales</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos generales de los países hispanos.</li> <li>• Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente.</li> <li>• Productos y creaciones culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones de vida y organización social.</li> <li>• Relaciones interpersonales.</li> <li>• Identidad colectiva y estilo de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Configuración de una identidad cultural plural.</li> <li>• Asimilación de los saberes culturales.</li> <li>• Interacción cultural.</li> <li>• Mediación cultural.</li> </ul>

### **Tabla 1.**

#### *Inventarios del PCIC sobre la competencia intercultural.*

Tomado de Instituto Cervantes (2006).

El primer inventario, *Referentes Culturales*, presenta los aspectos culturales tanto de la realidad española como de las culturas de los países de habla hispana por medio de un conocimiento factual declarativo (2006). Este conocimiento incluye características y patrimonio cultural de los países hispanos, y en algunos casos se incluye creencias, valores, representaciones o símbolos que producen efectos en las acciones y realidades de los que comparten esa cultura.

El segundo inventario, de *Saberes y Comportamientos Culturales*, considera un conocimiento instrumental basado en la experiencia sobre aspectos relativos al modo de vida, situaciones cotidianas, organización social, relaciones personales, etc., que se dan en la sociedad española (2006). Este inventario, no incluye aspectos de otras sociedades hispanohablantes en virtud de implican el análisis de una enorme variedad de aspectos relacionados con tal diversidad de sociedades. Los materiales de estos dos primeros inventarios se presentan en tres fases (de aproximación, de profundización y de consolidación) que implican una forma de gradación correspondiente con niveles de dominio A, B y C.

El tercer inventario, *Habilidades y Actitudes Interculturales*, presenta una relación de procesos que permitirán al aprendiente aproximarse a la cultura de los países hispanos (2006). Tales procesos van más allá del intercambio de información y persiguen la comprensión, aceptación e integración de los aspectos culturales y socioculturales que comparten los miembros de las comunidades de habla hispana. Este inventario organiza sus cuatro componentes por medio de dos categorías comunes –habilidades y actitudes interculturales– (2006). Por su parte, las habilidades interculturales permiten al aprendiente entrar en contacto, elaborar e interpretar la información relacionada con los hechos y productos culturales con los que entra en contacto, mientras que, las actitudes buscan favorecer el control consciente de la predisposición del aprendiente en sus dimensiones cognitiva, emocional y conductual. Para este tercer inventario no se establecen fases o grados como en los dos primeros, en su lugar, se presenta de forma modular con listas únicas de habilidades y actitudes para cada operación (2006). Así, mientras que las habilidades se organizan en función de diferentes fases del proceso cognitivo, las actitudes se organizan en una línea de menor a mayor apertura a la convivencia intercultural.

### 2.3.2. La competencia comunicativa intercultural en los documentos institucionales estadounidenses.

El *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (en adelante ACTFL) trató inicialmente el aspecto intercultural en dos documentos, el *Proficiency Guidelines* (ACTFL, 2012) y el *Performance Descriptors for Language Learners* (ACTFL, 2012a). En el primero se establecieron algunos aspectos en función del nivel de dominio de la lengua meta –distinguido, superior, avanzado, intermedio e inicial– que van desde no poder comprender texto oral o escrito que contiene referencias o implicaciones culturales, pasando el uso básico de tales referencias y, finalizando con una producción textual oral o escrita que emplea referentes culturales (ACTFL, 2012). Por su lado, el *Performance Descriptors for Language Learners* (ACTFL, 2012a) se organizó en función de tres modos de comunicación –*interpersonal*, *interpretative* y *presentational*– y estableció cuatro dominios con respecto a la capacidad de comprender y ser comprendido en los tres modos de comunicación. Uno de estos dominios es el de conciencia cultural (*cultural awareness*), el cual describe los productos, prácticas y perspectivas culturales que el aprendiz de una lengua puede utilizar para comunicarse más o menos exitosamente en un contexto cultural. La gradación de tales elementos se organiza en tres niveles –inicial, intermedio y avanzado–; por ejemplo, el modo de comunicación *interpersonal* va desde el empleo de elementos básicos de la cultura-lengua meta en situaciones en las que se han practicado previamente, pasando por situaciones de interacción cotidiana sin previa práctica, y considerando para el tercer nivel la comprensión y uso del conocimiento cultural para conformar un comportamiento y producción lingüística funcional en diversas interacciones sociales y de trabajo (2012a).

Posteriormente, el *National Standards in Foreign Language Education Project* (en adelante NSFLEP) publicó los *World-Readiness Standards for Learning Language* (NSFLEP, 2015); en dicho documento, como expone Iglesias y Ramos (2021), se expresa la importancia de que el aprendizaje de las LE permita a los aprendientes la comunicación tanto en la sociedad plural estadounidense como en el extranjero. Los estándares se organizan en cinco áreas meta que son *communication*, *cultures*, *connections*, *comparisons* y *communities*, contando cada área con sus respectivos dominios. En la Tabla 2 se presenta, en síntesis, una relación entre las áreas meta y las categorías en que se organizan los estándares. En ella, se puede observar que a pesar de que existe un área meta concreta para la cultura –*cultures*–, misma que enfatiza los productos y prácticas culturales, la asociación de las CC con la CI se identifica en todas las áreas meta. Por ejemplo, el área de *connections* incluye la categoría de adquisición de información y

perspectivas diversas, la cual se centra en la habilidad para acceder y evaluar información y perspectivas diversas por medio del lenguaje meta y su cultura implícita (NSFLEP, 2015).

GOAL AREAS	STANDARDS		
<b>COMMUNICATION</b> Communicate effectively in more than one language in order to function in a variety of situations and for multiple purposes	<b>Interpersonal Communication:</b> Learners interact and negotiate meaning in spoken, signed, or written conversations to share information, reactions, feelings, and opinions.	<b>Interpretive Communication:</b> Learners understand, interpret, and analyze what is heard, read, or viewed on a variety of topics.	<b>Presentational Communication:</b> Learners present information, concepts, and ideas to inform, explain, persuade, and narrate on a variety of topics using appropriate media and adapting to various audiences of listeners, readers, or viewers.
<b>CULTURES</b> Interact with cultural competence and understanding	<b>Relating Cultural Practices to Perspectives:</b> Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the practices and perspectives of the cultures studied.		<b>Relating Cultural Products to Perspectives:</b> Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the products and perspectives of the cultures studied.
<b>CONNECTIONS</b> Connect with other disciplines and acquire information and diverse perspectives in order to use the language to function in academic and career related situations	<b>Making Connections:</b> Learners build, reinforce, and expand their knowledge of other disciplines while using the language to develop critical thinking and to solve problems creatively.		<b>Acquiring Information and Diverse Perspectives:</b> Learners access and evaluate information and diverse perspectives that are available through the language and its cultures.
<b>COMPARISONS</b> Develop insight into the nature of language and culture in order to interact with cultural competence	<b>Language Comparisons:</b> Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the nature of language through comparisons of the language studied and their own.		<b>Cultural Comparisons:</b> Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.
<b>COMMUNITIES</b> Communicate and interact with cultural competence in order to participate in multilingual communities at home and around the world	<b>School and Global Communities:</b> Learners use the language both within and beyond the classroom to interact and collaborate in their community and the globalized world.		<b>Lifelong Learning:</b> Learners set goals and reflect on their progress in using languages for enjoyment, enrichment, and advancement.

**Tabla 2.**  
*World-Readiness Standards for Learning Language.*  
 Tomado de NSFLEP (2015).

En un siguiente paso para la especificación de la CI, el ACTFL y el National Council of State Supervisors for Languages (en adelante NCSSFL) desarrollan los *Can-Do Statements: Performance indicators for language learners* (NCSSFL-ACTFL, 2017), en los cuales se incluye un conjunto de indicadores específicos para la *Intercultural Communication*. Estos indicadores se presentan organizados en dos categorías. Primera, *Investigative*, la cual implica diferentes procesos cognitivos asociados al aprendizaje del componente cultural de la lengua; por ejemplo, identificar, comparar, explicar, examinar críticamente, y, evaluar productos y mediar perspectivas

culturales. Segunda categoría, *Interact*, la cual vincula niveles de interacción –de sobrevivencia, funcional y competente– con contextos culturales de interacción –familiar, algo familiar y complejos. Ambas categorías se organizan en cinco niveles de dominio, novato, intermedio, avanzado y distinguido, considerando en el último nivel la habilidad de interactuar en contextos pluriculturales complejos y servir como mediador intercultural. En la Tabla 3 se presentan las descripciones generales de cada uno de los niveles para las dos categorías.

Proficiency Benchmark	Investigative	Interact
<b>Novice</b>	In my own and other cultures, <i>I can</i> identify products and practices to help me understand perspectives.	<i>I can</i> interact at a survival level in some familiar everyday contexts.
<b>Intermediate</b>	In my own and other cultures, <i>I can</i> make comparisons between products and practices to help me understand perspectives.	<i>I can</i> interact at a functional level in some familiar contexts.
<b>Advanced</b>	In my own and other cultures <i>I can</i> explain some diversity among products and practices and how it relates to perspectives.	<i>I can</i> interact at a competent level in familiar and some unfamiliar contexts.
<b>Superior</b>	In my own and other cultures, <i>I can</i> suspend judgment while critically examining products, practices, and perspectives.	<i>I can</i> interact in complex situations to ensure a shared understanding of culture.
<b>Distinguished</b>	In my own and other cultures, <i>I can</i> objectively evaluate products and practices and mediate perspectives.	<i>I can</i> engage with complexity and pluricultural identities and serve as a mediator between and among cultures.

**Tabla 3.**

*Can-Do Statements: Performance indicators for language learners [Intercultural Communication].*

Tomado de: (NCSSFL-ACTFL, 2017)

#### 2.4. La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de ELE.

Como se ha expuesto en los apartados anteriores de este TFM, la CCI es un constructo teórico que implica cuatro dimensiones (Byram, 1997) –lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural–; la cual, ha ido ganando terreno en los diferentes documentos institucionales que buscan orientar la práctica pedagógica en la enseñanza de una LE, logrando constituirse en elemento del currículo (PCIC del Instituto Cervantes, 2009) y en referente de estándares de dominio de una LE (Consejo de Europa, 2002; *Can Do Statements* del NSFLEP-ACTFL, 2017). Por otro lado, la CI implica todo un reto pedagógico, el cual, en la práctica tiende a ser relegado en favor de la enseñanza de las competencias comunicativas de la lengua –lingüística, sociolingüística y discursiva– (Fantini citada en Alonso y Fernández, 2013; Sercu, 2005; Languages and Cultures in Europe, 2007).

Una dificultad para la incorporación de la CI en la didáctica de LE / ELE radica en que su implementación implica involucrarse en una experiencia intercultural, lo cual tiende a ser vivenciado con cierta incomodidad ya que implica la revisión y cambio de las creencias, conceptos, actitudes y valores que las personas asumen como naturales (Berry *et al.*, 1989). Aunado a esto, en el caso de los docentes, éstos también pueden contar con áreas de oportunidad en su formación intercultural o capacitación para trabajar la CI, por lo que suelen limitarse a exponer los contenidos culturales incluidos en los manuales, dejando en un segundo término aspectos como las normas implícitas, los valores o las actitudes (Sercu, 2005). Ante ello, en el ámbito de la enseñanza de ELE, el Instituto Cervantes propone en 2012 (actualización 2018) un modelo de competencias clave para el profesorado de lenguas segundas y extranjeras incluyendo entre ellas la de facilitar la comunicación intercultural. Esta competencia, a su vez, se compone de cuatro sub competencias específicas, a) implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, b) adaptarse a las culturas del entorno, c) fomentar el diálogo intercultural, y d) promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural (Instituto Cervantes, 2018). Junto a la formación intercultural del profesorado es importante considerar otros tres aspectos: A) La cuestión de los contenidos orientados a trabajar la CI, los cuales, en función de la naturaleza integral de ésta no deberían incorporarse adicionalmente en los manuales, sino que deben integrarse como elementos de cada lección o unidad. B) La inclusión, en los manuales, de elementos –actividades– que potencien un espíritu crítico y conductas –actitudes y habilidades– que favorezcan la interacción intercultural. C) El aporte, por medio de los contenidos, de perspectivas culturalmente diversificadas asociadas a las lenguas de los aprendices (Besalú, 2002). Como plantea Díez (2004):

El objetivo de una propuesta curricular intercultural debería ser el comprender la realidad desde diversas ópticas sociales, política y culturales, el de ayudar al alumnado a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás (p. 62)

Con los referentes previos, se considera que enseñar la CCI implicaría atender las siguientes cuestiones:

- i. Capacitación y formación del profesorado en su propia CI. Para que el profesorado esté en condiciones de desarrollar una CCI en sus estudiantes primero debe ser competente interculturalmente; esto implica que el docente tenga la habilidad de ser consciente de sus propios valores, comportamientos, preconcepciones o prejuicios culturales; así como, de buscar activamente comprender y valorar esos mismos elementos en la cultura de sus

estudiantes; y también, que busque activamente integrar de forma relevante y sensible, en su práctica docente, elementos de la cultura de sus estudiantes (Sue, Arredondo y McDavis, 1992). De esta manera, el profesor estará en condiciones de promover en sus alumnos el desarrollo de su competencia intercultural, según propone el modelo de competencias clave para el profesorado del Instituto Cervantes (2018).

- ii. El trabajo de contenidos que impliquen la diversidad cultural de los estudiantes. Más que incluir unidades adicionales para tales contenidos, el trabajo transversal a lo largo de los materiales sería la apuesta ideal (Besalú, 2002). En ese sentido, un aspecto importante, tanto para la implementación de unidades específicas como de contenidos transversales, es llevarlos a la práctica con un foco crítico, reconociendo las fortalezas y planificando las mejoras requeridas en función del contexto de aplicación (Pastor, 2016).
- iii. Estimular en el estudiante el análisis crítico de la cultura propia y la de la lengua meta. Construir la CI implica trascender una comprensión superficial de las otras culturas, realizando procesos de comparación, interpretación, inferencias y negociación de significados (Iglesias Casal, 2003); tal encuentro intercultural lleva al estudiante a comprender otras formas de actuar, de percibir, de valorar, y con ello lograr una mejor comprensión de sí mismo, de su cultura y de la cultura de la lengua meta (2003). En ese sentido, actitudes y valores como la curiosidad, apertura, empatía, tolerancia y respeto por la diversidad lingüística y cultural deben ser promovidos con los estudiantes; buscando con ello, que reconozcan visiones estereotipadas o etnocéntricas al momento de interpretar las formas de interacción social y lingüística de la cultura de la lengua meta (Instituto Cervantes, 2018).
- iv. Evaluación de la CI. Este aspecto constituye un reto importante para la enseñanza de la CCI, ya que no es un aspecto que se incluya de manera regular en los procesos de evaluación (Caballero Díaz, 2008) o en los manuales de ELE (Alcaraz, 2015); de hecho, es hasta la publicación del VC del MCER (Consejo de Europa, 2021) que se desarrollan escalas de descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural. Alcaraz (2015) sugiere una evaluación de la CI que considere el factor motivacional del estudiante y centrada en el proceso y no en el producto, de tal manera, que le aporte al estudiante un *feedback* informativo y contingente que le permita modificar y mejorar su actuación fomentando su autonomía en el aprendizaje y la consciencia reflexiva. Por su parte, Messina (2005) propone un formato de autoevaluación guiada bajo la supervisión y asesoramiento del profesor, la cual, aporte un *feedback* al estudiante para facilitar procesos de interpretación, reflexión y asimilación. Así, plantea considerar tres

dimensiones de desarrollo de la conciencia intercultural y diversas fases progresivas para cada una; a) descentración: sensibilización, concienciación y relativización; b) apertura: relativización y organización; y c) integración: implicación e interiorización.

Considerar la enseñanza de la CI desde la perspectiva del enfoque comunicativo en la enseñanza de LE, así como la importancia otorgada a dicha competencia, han llevado a sustituir el modelo del hablante nativo como referente de autenticidad en el uso de la lengua (Byram y Fleming, 1998), en su lugar, ahora el foco se centra en que el aprendiz de LE pueda convertirse en un hablante intercultural (Kramsch, 1998). Este cambio de foco, sin duda, deberá tener un efecto en la producción de manuales de enseñanza de ELE y en el tratamiento del elemento cultural.

## 2.5. Estado de la cuestión. La competencia intercultural en manuales de ELE y el análisis de materiales.

En este apartado se incluyen doce trabajos que estudian el componente intercultural en manuales de enseñanza del español como LE o como L2, en los cuales, se analizan diferentes aspectos y se emplean distintas orientaciones metodológicas. Los trabajos se organizan en un orden cronológico y se presentan los objetivos, materiales analizados, metodología empleada, principales hallazgos reportados y algunas conclusiones. El objetivo de este recorrido es identificar los trabajos afines al presente TFM y establecer un antecedente para el mismo.

El trabajo de Gil y León (1998) tiene como objetivo analizar veintitrés manuales de enseñanza de ELE de editoriales españolas para identificar la presencia del componente sociocultural, así como la evolución de dicho componente a lo largo de dieciocho años, tiempo en el que los manuales fueron publicados. Se analizan 9 diferentes tipos de manuales, algunos de los cuales cuentan con dos o tres niveles de dominio, y también se incluyen otros que solo representan un curso intensivo. El análisis se realiza solo sobre los manuales para los alumnos. El tipo de análisis realizado, de acuerdo con Ezeiza (2009), cuenta con una orientación valorativa, así como, una modalidad impresionista, por lo que no se reporta el empleo de instrumentos como plantillas o rejillas. Para tal análisis se consideran cinco criterios –el establecimiento de un compromiso sobre la inclusión cultural en la introducción, los aspectos culturales tratados, el grado de cohesión entre lengua y cultura, el desarrollo de la interculturalidad en cuanto a relevancia y calidad de los materiales y, la presencia o ausencia de Hispanoamérica–. Entre los hallazgos reportados se identifican cambios en la presencia del componente cultural en dichos manuales, de manera específica, en los manuales con un enfoque comunicativo el componente cultural es incluido como un ingrediente más en el currículo, presentándolo con mayor énfasis en

función del nivel del dominio, esto en aquellos manuales que cuentan con diferentes niveles. También reportan que los manuales van poniendo más énfasis en desarrollar una actitud positiva a la diversidad cultural, así como en presentar una idea cultural de España más cercana a la realidad y poner en contacto al estudiante con las problemáticas sociales de los países de habla hispana. Finalmente, exponen que el mayor reto es el de “la integración de la lengua y cultura a través de la descripción lingüística en términos pragmáticos” (Gil y León, 1998, p. 102).

El trabajo de Níkleva (2012) planteó analizar un conjunto de diecinueve manuales de ELE de diferentes niveles que fueron publicados entre 1992 y 2010 en España –once manuales–, Reino Unido –tres manuales – y Bulgaria –cinco manuales– con el objetivo de investigar la competencia intercultural y su tratamiento por medio de la identificación de los contenidos culturales y de su valoración global. Para ello, la autora, considerando las propuestas de Byram y Morgan (1994) y del PCIC (Instituto Cervantes, 2006), definió siete contenidos culturales que emplea como variables a estudiar –Identidad, condiciones de vida y organización social, organización sociopolítica, interacción cultural y social, historia y actualidad de los países hispanos, geografía de los países hispanos y, herencia cultural–. Se plantea un estudio cuantitativo de modalidad sistemática y con una orientación descriptiva (Ezeiza, 2009), identificando el número total de contenidos y contrastando sus frecuencias; además, analiza las frecuencias totales en función de la nacionalidad de los autores de los manuales, e identifica la frecuencia de estereotipos en dichos manuales. El procesamiento de datos los realiza con el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Entre los hallazgos reportados se identifica que la frecuencia de los contenidos no se incrementa en los manuales más recientes. También, identifica que hay cambios en las categorías o contenidos culturales dominantes entre los manuales en función de la importancia otorgada en cada década. Igualmente, reporta que se identifica una disminución significativa de los estereotipos en los manuales de ediciones más recientes; y, que la nacionalidad de los autores no influye significativamente en “la selección, distribución y presentación de los contenidos culturales” (Níkleva, 2012, p. 182).

Agdanli (2013) realiza un análisis de la contribución del planteamiento metodológico de las actividades de cultura para el desarrollo de la competencia intercultural del alumno. Revisa, para ello, siete métodos de enseñanza de ELE de los negocios de los niveles B2 y C1 del MCER. Dichos métodos fueron publicados en España entre los años 2003 y 2010. El análisis realizado centra especial atención en aspectos como “el procedimiento dicente implicado en abordar el conocimiento en las actividades, las estrategias interculturales promovidas o los intercambios culturales planteados” (2013, p.7). También, establece cuatro criterios para considerar que una

actividad favorece la competencia intercultural –tratar explícitamente los contenidos culturales, implicar procesos cognitivos complejos para el procesamiento de los contenidos, ofrecer oportunidad de intercambios culturales entre las culturas de la L1 y L2, y, activar diversas habilidades y actitudes interculturales del alumno–. Se realizó un análisis cuantitativo de modalidad sistemática y con una orientación descriptivo-comparativa (Ezeiza, 2009) sobre 626 actividades que trabajaban explícitamente contenidos culturales en los siete manuales, elaborando para ello una base de datos con el programa Microsoft Access 2010. En los resultados se reporta que:

- a) Solo alrededor del 20% de las actividades que tratan contenidos culturales mediante la enseñanza explícita tienen potencial significativo para desarrollar la CI en los estudiantes.
- b) Las actividades donde los contenidos se tratan de forma deductiva no son ideales para favorecer el desarrollo de la CI pues no involucran procesos ni activan estrategias interculturales.
- c) Las actividades que mayoritariamente promueven una variada gama de habilidades y actitudes interculturales son las que tratan contenidos culturales de forma inductiva, así como aquellas que lo hacen a través de tareas de la vida cotidiana y usos sociales de la L1 y L2 y, aquellas en las que los contenidos se abordan de forma contextualizada a través del análisis crítico y de contraste.

Finalmente, concluye exponiendo que “en ninguno de los manuales analizados las actividades significativas para el desarrollo de la competencia intercultural del alumno supera el 30% de todas las actividades de cultura incluidas” (Agdanli, 2013, p. 28).

Álvarez (2014) analiza, en siete manuales para adultos correspondientes al nivel B1 del MCER, el tratamiento de los componentes del Inventario de Habilidades y Actitudes Interculturales (en adelante IHAI) del PCIC (Instituto Cervantes, 2006) con respecto al desarrollo de la consciencia intercultural. Los manuales corresponden a siete diferentes editoriales españolas –Anaya, Difusión, Edelsa, Edinumen, Santillana, SGEL-ELE y SM\_ELE– y fueron publicados entre 2006 y 2011. El análisis se realiza con una metodología exploratorio-cuantitativo-interpretativa (Grotjahn, 1987), obteniendo en un primer momento datos cuantitativos por medio de una plantilla, y en un segundo momento realizando un análisis interpretativo de los mismos, es decir, es una metodología mixta. La plantilla recoge información sobre la descripción general del manual incluyendo título, autores, fecha y lugar de publicación y editorial. También, se recoge información sobre la descripción de las unidades y sobre la inclusión de contenidos vinculados a los componentes del IHAI, los cuales impliquen semejanzas y contrastes entre la lengua materna, la lengua meta y otras lenguas. Entre los principales hallazgos se reporta que:

- a) “Los contenidos necesarios para el desarrollo de la consciencia intercultural aparecen integrados dentro de las actividades que tienen como objetivo el desarrollo de las distintas competencias” (Álvarez, 2014, p. 63).
- b) b) Los objetivos planteados en las actividades son, mayormente, el de informar al alumno de los hechos culturales, y en menor medida, el de solicitar la reflexión y explicación de tales hechos, y en muy pocas ocasiones se plantea la actuación del estudiante.
- c) Los manuales se pueden clasificar en dos tipos en función de las actividades que se incluyen en ellos, unos cuyos contenidos culturales tienen la finalidad de conseguir una mejor competencia lingüística y, otros en donde tales contenidos buscan el desarrollo de la competencia pluricultural sin olvidar la competencia lingüística.

El autor concluye que se ha realizado un avance en el tratamiento de la cultura en los manuales en función de la aparición del MCER y del PCIC. Esto, se observa en los libros más recientes donde se recogen formas diversas de comprender las culturas y se consideran las experiencias culturales previas de los estudiantes.

González (2015) realiza un análisis de textos e imágenes del manual *Planet@ E/LE* edición 2006 de editorial Edelsa, libro del estudiante. Su trabajo considera que, si bien diversos manuales buscan ser globales e interculturales para promover la interculturalidad y evitar choques culturales, es importante reflexionar sobre los textos e imágenes sociales y culturales que se incluyen y sus mensajes implícitos, pues solo mostrar una cultura no implica la promoción de la interculturalidad ni tampoco el reconocimiento y comprensión del otro proveniente de tal cultura (García y Barragán, 2000). Así, su trabajo centra el análisis en aspectos como qué cultura se enseña, el tipo de sociedad que representan y la imagen que se proyecta de grupos minoritarios. El análisis se realiza bajo una modalidad impresionista y una orientación valorativa (Ezeiza, 2009), es decir, es un estudio cualitativo en el que se valoran críticamente los contenidos e imágenes del apartado cultural y la estructura general del citado manual. Entre los principales hallazgos reporta que el manual tiene potencial de utilidad para el desarrollo de la interculturalidad; sin embargo, si el grupo cultural es muy diferente de la cultura de la lengua meta, será importante modificar o clarificar ciertas visiones culturales para no generar estereotipos. El trabajo concluye que las imágenes empleadas tienden a presentar estereotipos de la cultura dominante y de los grupos minoritarios de los contextos de habla hispana.

Illescas (2016) realiza una reseña de cuatro manuales de ELE de edición española publicados entre el 2004 y el 2015 con la finalidad de identificar la inclusión y el desarrollo del componente intercultural en ellos. Selecciona tales manuales porque explícitamente dicen considerar los

niveles de referencia del MCER para el tratamiento de dicho tema. Los manuales son: *Vive el Español*, nivel B1 de edición 2005; *Prisma*, nivel A2 de edición 2007; *Aula Internacional 5*, nivel B2 de edición 2015; y, *España siglo XXI, curso monográfico sobre la España contemporánea* de edición 2004. Entre los principales hallazgos se reporta que dos de los manuales, uno de 2005 y otro de 2007, no integran sus contenidos culturales en la dinámica general de cada módulo, y que los materiales incluidos corresponden con la visión tradicional de la cultura con “C” mayúscula. Por otro lado, en el manual de 2007 se puede identificar una correspondencia entre las categorías de contenidos que son trabajados en cada unidad –funcionales, gramaticales, léxicos y culturales–, es decir, lo cultural se integra en cada unidad y al mismo tiempo se trabaja la gramática, el léxico y los referentes culturales. Por último, en el manual de 2004 se especifica que el componente cultural se incluye en una sección determinada, sin embargo, en realidad tal componente se encuentra implícito en todos los apartados del manual, atribuyendo la no identificación de esta situación a una perspectiva sesgada de la competencia intercultural. Illescas (2016) concluye que “*la integración de la competencia cultural en el aprendizaje de lenguas – desde su punto de vista– es uno de los mayores retos que tiene actualmente la elaboración de materiales para la enseñanza de segundas lenguas*” (p. 77).

Peón (2016) analiza, en su TFM, el tratamiento que se hacen de los contenidos culturales en tres manuales para estudiantes de español para extranjeros –*Gente 2* de edición 1998, *Prisma Avanza* de edición 2004 y *Tema a tema* de edición 2011–, los cuales corresponden con el nivel de competencia B2. El análisis se realizó bajo una modalidad sistemática y con una orientación descriptiva y comprensiva (Ezeiza, 2009). Primeramente, se realiza una descripción de carácter general de los manuales detallando número de unidades didácticas, estructura y contenido, así como enfoque metodológico adoptado. Posteriormente, se identifica en los textos, actividades, ejercicios e ilustraciones visuales, de los temas que trabajan la dimensión de cultura, si éstos son considerados desde una perspectiva intercultural y a qué tipo de cultura se refiere –Cultura con mayúsculas, cultura con minúsculas o kultura con K–. Entre los principales hallazgos se reporta que:

- a) El tipo de cultura dominante implicada en los tres manuales es la Cultura con mayúsculas, la cual duplica en porcentaje a los contenidos que implican la cultura con minúsculas.
- b) Los contenidos culturales y el tratamiento de los mismos se insertan de manera explícita en secciones específicas utilizando textos, imágenes y audios reales o adaptados.
- c) En los tres manuales existen pocos ejercicios y actividades para trabajar la interculturalidad, es decir, que relacionen la cultura propia con la de la lengua meta.

- d) En los tres manuales se presenta, mayormente, una imagen estereotipada de las sociedades española e hispanoamericanas.

La autora concluye que es importante la inclusión en los manuales de ELE de un mayor número de actividades para trabajar la interculturalidad, así de como de contenidos que presenten a los tres tipos de culturas, y sobre todo, que se incluyan actividades que favorezcan la consciencia intercultural.

Molina (2018) analiza el tratamiento del componente intercultural en tres manuales de edición marroquí para la enseñanza de ELE –*¡Hola, Compañeros!* de edición 2012, *¡Qué bonito es el español!* de edición 2008 y *¡Español para dialogar!* de edición 2013– destinados a adolescentes de 4º de ESO. La modalidad de análisis es sistemática y con orientación descriptiva (Ezeiza, 2009) utilizando una plantilla de observación propuesta por Álvarez (2012), la cual considera los parámetros del MCER y del IHAI del PCIC. Dentro de los principales hallazgos se reporta que:

- a) El tratamiento de los contenidos culturales o socioculturales se ubican en el cierre de cada unidad en una sección especial en los tres manuales.
- b) Los temas culturales se limitan, mayormente, a presentar textos informativos seguidos de diversas preguntas y no se fomenta la observación, el análisis y la interpretación, ni tampoco se desarrollan las destrezas lingüísticas a partir de los aspectos culturales.
- c) En las pocas actividades que se orientan al desarrollo de la competencia intercultural no se fomenta la reflexión y contraste entre la cultura de origen y la de la lengua meta, ni se analizan estereotipos, prejuicios o posturas etnocéntricas.

La autora concluye que en los manuales analizados se mantiene una perspectiva de intercambio de información cultural como estrategia para el desarrollo de la interculturalidad, quedando un importante espacio de oportunidad para las estrategias de contraste, reflexión y análisis crítico tanto de la cultura de origen como de la cultura de la lengua meta.

Vargas y Ávila (2018) realizan un estudio donde analizan el tratamiento de los contenidos culturales en 32 unidades didácticas elaboradas por estudiantes del Diplomado de Enseñanza de ELE de la Universidad de Bogotá entre los años 2005 y 2013. Para ello, emplearon una lista de chequeo y tres matrices de clasificación, todas ellas diseñadas con base en los planteamientos del MCER y el PCIC sobre las orientaciones metodológicas y los objetivos de formación para un hablante intercultural. Utilizando un análisis de modalidad sistemática y con orientación descriptiva y valorativa (Ezeiza, 2009) indagaron sobre la concepción de la relación lengua/cultura bajo la que se diseñaron los materiales didácticos; también, describieron los

contenidos culturales integrados en las propuestas didácticas y caracterizaron las actividades que utilizaban dichos contenidos. Entre los principales hallazgos se reportó que:

- a) Los materiales didácticos no favorecen el desarrollo de estrategias interculturales ni el cambio de actitud sobre visiones estereotipadas de la cultura meta y de origen.
- b) En la integración de contenidos culturales se proponía la presentación, a manera de superposición, de dichos contenidos de ambas culturas, pero no se alentaba a la reflexión comparativa para buscar el desarrollo de habilidades afectivas.
- c) La mayoría de los contenidos culturales incluidos correspondían, en primer lugar, con elementos de la Cultura con mayúsculas, en segundo lugar, con los contenidos de la cultura en minúsculas, y, por último, con los de la kultura con K, la cual, tuvo una presencia marginal.

Las autoras concluyen que una exposición de los estudiantes a la implementación de las unidades didácticas, tal y como se plantearon, difícilmente favorecerían el desarrollo de las competencias de un hablante intercultural.

Bravo (2019), en su tesis doctoral, analiza el componente cultural, su tratamiento y la presencia y evolución del estereotipo en tres colecciones de manuales de enseñanza de ELE –*Sueña* A1-A2 y B1 de edición 2015, *Diverso* A1, A2 y B1 de edición 2016, y *Aula Internacional* A1, A2 y B1 de edición 2017–. La metodología empleada considera un análisis de modalidad sistemática y con orientación descriptiva-valorativa (Ezeiza, 2009); es decir, realiza un análisis cualitativo-cuantitativo en el que presenta, en primer lugar, los datos biográficos, descripción del contenido, estructura de lecciones y los contenidos comunicativos que se trabajan en cada manual; en segundo lugar, se computan los aspectos del componente cultural, las destrezas utilizadas y el componente de contraste en cada actividad; en tercer lugar, se especifica en cada sección del manual el componente de interculturalidad y las destrezas con que se trabaja; y en cuarto lugar, una descripción de la evolución de los estereotipos en la cultural del mundo hispano. Para realizar el análisis emplea una plantilla de diseño propio elaborada con base en los referentes del MCER y en los componentes del PCIC para la competencia intercultural. Dentro de los principales hallazgos se reporta:

- a) En cuanto a los temas que abordan el componente cultural, se identifica una progresión en la variedad de los mismos, en la medida que se avanza en el nivel del manual, así como una preferencia por costumbres y conocimientos generales del mundo hispano, incrementando los elementos de la Cultura con mayúsculas en función del nivel de los manuales.

- b) En cuanto al componente de interculturalidad, se identifica una tendencia, conforme aumenta el nivel del manual, en el incremento de actividades que implican intercambio y contraste entre las culturas presentes en los manuales, lo cual, supone un fomento del aprendizaje intercultural.
- c) En cuanto a las destrezas implicadas en el tratamiento de los componentes culturales, se identifica una inclusión desequilibrada, con una preferencia por las de expresión oral y comprensión escrita.
- d) En cuanto a la utilización del estereotipo, se identifica una inclusión moderada y un cambio en el objetivo, pues ahora se pone a discusión y se emplea para que el estudiante replantee sus propias ideas.

Finalmente, la autora concluye que la participación del docente en el desarrollo de la interculturalidad es un elemento que subsana las áreas de oportunidades de los manuales.

Prieto (2020), en su TFM, analiza el tratamiento dado a la competencia intercultural en el manual *Gente Hoy 1* de edición 2013, utilizando una modalidad de análisis sistemática y una orientación descriptiva y comprensiva (Ezeiza, 2009). Para ello, elige la sección de Mundos en contacto e identifica la presencia de las habilidades interculturales de los dos primeros apartados del IHAI del PCIC; asimismo, determina los elementos del desarrollo de la CI que se ponen en marcha en las actividades de tal sección, empleando para ello los nueve criterios de análisis para actividades del profesor Sergio Troitiño. La autora reporta, entre los principales hallazgos, que el manual trabaja diversas habilidades del IHAI en la sección citada, además, que “no se limita a una presentación o transmisión de saberes, sino que estimula en el alumno el desarrollo de su competencia intercultural” (Prieto, 2020, p. 28). También, identifica que en las actividades de tal sección se implican procesos de reflexión individual y grupal, de análisis de contenidos socioculturales y culturales que favorecen la toma de consciencia de la identidad cultural del estudiante, el contraste con la cultura meta, así como la identificación de diferencias y similitudes matizando estereotipos y generalizaciones.

Jin (2021), en su TFM, analiza el tratamiento del componente intercultural en tres manuales de español como L2 dirigidos a adultos inmigrantes en niveles iniciales de aprendizaje –*Aprendiendo un idioma para trabajar* de edición 2002, *¿Hablamos? Castellano nivel acogida* de edición 2008 y *Tejiendo el español 1* de edición 2020–. La autora, centra el objetivo de su análisis en identificar las habilidades interculturales del IHAI del PCIC involucradas en las actividades de los manuales, al igual que los procesos interculturales, procedimientos reflexivos y operaciones cognitivas implicados en el trabajo del componente intercultural. Para ello, asume una modalidad de análisis

sistemática y de orientación descriptiva–comprensiva (Ezeiza, 2009) y utiliza dos parrillas, una para identificar las habilidades del IHAI del PCIC, y otra para identificar las operaciones interculturales que son promovidas en las actividades que trabajan el componente intercultural. Entre los principales hallazgos, la autora reporta, que:

- a) Los tres manuales incluyen un porcentaje similar de actividades dedicadas a trabajar la CCI, alrededor de un 35 %.
- b) En los tres manuales las habilidades del IHAI que más se implican en las actividades son, en primer lugar, las pertenecientes al apartado de *Asimilación de saberes culturales*, seguidas de las correspondientes al apartado de *Configuración de una identidad cultural plural*, y en tercer sitio, las relativas al apartado de *Interacción cultural*.
- c) En ninguno de los tres manuales las actividades que buscan el contraste entre la cultura de origen, la cultura meta y otras culturas superan el 10 %.
- d) En dos de los tres manuales se privilegia en un doble por ciento la inclusión de actividades con aspectos relativos a la cultura meta por sobre los de la cultura de origen, mientras que, el manual de edición 2020 incluye un mayor porcentaje de actividades relativas a la cultura de origen.
- e) En los tres manuales, los procesos cognitivos de reconocimiento, memorización y análisis son privilegiados mayormente por sobre los de reflexión consciente acerca de la lengua, la comunicación y la cultura.

La autora concluye que se pueden observar avances en la inclusión de algunos aspectos como la cultura de origen, actividades de comunicación significativas culturalmente y en el desarrollo de procesos cognitivos que potencian la creatividad, el pensamiento crítico y la autorreflexión del alumno. Sin embargo, plantea que aún queda camino que recorrer para que el desarrollo de la CI sea un pilar más en los manuales de español como L2 dirigidos a adultos inmigrantes.

En el recorrido anterior se identifican diferencias en los hallazgos de las investigaciones citadas, por ejemplo, en función de las editoriales a las cuales los manuales pertenecen, o bien, de los años de edición de los manuales, e incluso, en función de la población objetivo a la cual se dirigen. También, se identifica la prevalencia de ciertos elementos culturales –Cultura en mayúsculas– por sobre los otros tipos de cultura, y lo mismo sucede con las actividades que presentan contenidos culturales por sobre las que implican un contraste y perspectiva intercultural. Asimismo, se identifica un espacio de oportunidad en la inclusión de procesos cognitivos complejos para trabajar el componente cultural y favorecer el desarrollo de la CI.

De entre los estudios reportados anteriormente, el ejercicio de análisis de este TFM se identifica con los trabajos de Níkleva (2012), Agdanli (2013), González (2015), Illescas (2016), Molina (2018), Bravo (2019) y Jin (2021) como antecedentes en cuanto a elementos de indagación y aspectos metodológicos, y de manera específica, los estudios de Níkleva (2012) y Molina (2018) constituirían un antecedente directo ya que analiza manuales de edición no española, o bien, incluye en su análisis manuales de edición de diferente países. Como se puede apreciar, la mayoría de los manuales analizados son de edición española, con lo cual se justificaría la propuesta de análisis del presente trabajo, tanto para aportar información de corte empírica sobre manuales de edición estadounidense, como para realizar contrastes con los hallazgos de análisis de manuales de edición española y de otros países. Finalmente, el ejercicio planteado en este TFM se justifica por el aporte que constituye para mi propia formación, comprendiendo teórica y empíricamente la forma en que la CI se trabaja en manuales de mi entorno laboral inmediato, e identificando aspectos de oportunidad que puedan ser subsanados por medio de la actuación docente.

### **3. Problema, objetivos y preguntas para el análisis**

En este capítulo, inicialmente, se delimita la problemática a analizar y se establecen las preguntas que guiarán el análisis de los materiales. Posteriormente, se concretan los objetivos que permitirán responder a las preguntas que guían el análisis.

#### **3.1. Problemática a analizar**

La CCI, más allá de utilizar la lengua meta de manera lingüísticamente adecuada, y de mostrar un comportamiento típico de un miembro de la sociedad a la cual dicha lengua se asocia, implica el desarrollo de actitudes, sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales, sin renunciar a la propia identidad cultural y desplazando el foco de la cultura meta a la interacción entre ambas culturas (Martín-Peris *et al.*, 2008). Por ello, es importante que los aprendientes de una LE, además de adquirir un conjunto de conocimientos culturales de la lengua meta –sean de tipo enciclopédico o instrumental–, desarrollen habilidades y formen actitudes que les permitan ser conscientes de las perspectivas diferentes entre ambas culturas, las acepten y medien con ellas para superar estereotipos y descubrir las cualidades de la cultura de la lengua meta, esto, desde una perspectiva crítica y comparativa con la cultura de origen (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

Desde este posicionamiento, indagar en el tratamiento de los elementos integrantes de la CI en los manuales de enseñanza de ELE, es una actividad que favorece una práctica pedagógica orientada al desarrollo de la CCI. Así, al conocer dicho tratamiento, el docente puede identificar

el compromiso de tales manuales con la formación de la CI, al igual que valorar la necesidad de reforzar contenidos o incluir estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de tal competencia. La indagación se orientará a identificar la inclusión de elementos relativos a los tres dominios o dimensiones de la CI propuestos por Byram (1997) y Byram *et al.* (2002), mismos que se encuentran presentes en la mayoría de los enfoques propuestos sobre la CCI –dominios de conocimientos, actitudes y habilidades– (Iglesias y Ramos, 2021)<sup>3</sup>. También, se identificarán y ponderarán las diferentes destrezas<sup>4</sup> implicadas en las actividades que trabajan los contenidos culturales; por último, se indagará sobre las etapas de adquisición de la CI (Martín-Peris *et al.*, 2008) que se implican en el tratamiento de los contenidos culturales en los manuales citados, considerando que es factible que dicho tratamiento puede ubicar el objetivo de su desarrollo en una determinada etapa.

### 3.2. Preguntas para guiar el análisis

1. ¿Qué tipo de conocimiento cultural, con base en los inventarios de *Referentes culturales y Saberes y comportamientos socioculturales* del PCIC, se implica en los contenidos destinados a trabajar el componente cultural?
2. ¿Qué *Habilidades y Actitudes Interculturales* del inventario del PCIC son estimuladas en las actividades que trabajan los contenidos culturales?
3. ¿Qué destrezas lingüísticas –comprensión escrita y auditiva, expresión escrita y oral, e interacción escrita y oral– se implican en las actividades que trabajan contenidos o aspectos culturales?
4. ¿Qué etapa de adquisición de la CI se ve reflejada en el tratamiento del componente cultural que realizan los manuales analizados?

### 3.3. Objetivo general

Analizar el tratamiento que se da a la CI en el manual de ELE *Vistas / Introducción a la lengua española*<sup>5</sup> (versión del profesor) y en el manual *ECO / Curso modular de Español Lengua*

---

<sup>3</sup> Los tres dominios o dimensiones han sido expuestos en el marco teórico y también se ven reflejados en el MCER (Consejo de Europa, 2002,) en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) y en el VC (Consejo de Europa, 2021).

<sup>4</sup> Comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral, e interacción escrita y oral.

<sup>5</sup> Manual utilizado con estudiantes del Bakersfield *Community College* en un contexto de no inmersión en el estado de California, Estados Unidos.

*Extranjera*<sup>6</sup> (versión del profesor), por medio de la identificación, clasificación y ponderación de los componentes culturales trabajados.

### 3.4. Objetivos específicos

1. Analizar la presencia de conocimiento cultural –enciclopédico o instrumental– que es incluido en los contenidos que trabajan el componente cultural en el manual *Vistas* y en el manual *ECO*, con base en los inventarios de *Referentes Culturales y Saberes y Comportamientos Socioculturales* del PCIC.
2. Determinar las *Habilidades y Actitudes Interculturales*, del inventario del PCIC, que son promovidas en las actividades que trabajan los contenidos culturales en los citados manuales.
3. Distinguir las destrezas lingüísticas –comprensión escrita y auditiva, expresión escrita y oral, e interacción escrita y oral– que se implican en la realización de las actividades que trabajan los contenidos culturales en los manuales citados.
4. Asociar, con base en los hallazgos de los tres objetivos anteriores, el tratamiento de los contenidos culturales de los manuales citados, con las etapas de adquisición de la CI planteadas por Martín-Peris *et al.* (2008).

## 4. Metodología

En este capítulo se detalla la metodología utilizada para el análisis de los materiales. Primero, se expone una justificación sintética de la selección de los manuales. Segundo, se realiza una descripción global de cada uno de los manuales especificando su estructura, extensión, posicionamiento con respecto a la CI, secciones que la trabajan, entre otros aspectos. Tercero, se describe el diseño del análisis y se establecen los alcances del mismo. Y cuarto, se presentan los instrumentos de análisis y se explicitan los procedimientos y las herramientas para su realización.

### 4.1. Justificación de la elección de materiales

En este trabajo se analizarán dos manuales, uno de editorial estadounidense<sup>7</sup>, utilizado en el Colegio Comunitario de Bakersfield en el estado de California; el otro, de editorial española<sup>8</sup> y

---

<sup>6</sup> Manual utilizado con jóvenes en general y estudiantes universitarios en un contexto de inmersión en diferentes localidades en España.

<sup>7</sup> Manual de Introducción a la Lengua Española *Vistas*, sexta edición 2020, de editorial Vista Higher Learning, Inc.

<sup>8</sup> Manual *ECO* Curso Modular de Español Lengua Extranjera, primera edición 2014, de editorial Edelsa.

con amplia difusión y uso en el contexto español. La inclusión de ambos manuales es significativa, por un lado, por la importancia que en ellos se otorga al desarrollo de la CCI, y por otro lado, por el contraste de los hallazgos en ambos manuales, ya que estos se emplean en contextos culturales distintos. El manual *ECO* se emplea generalmente en un contexto donde el español es lengua oficial, mientras que el manual *Vistas*, se emplea en un contexto multicultural donde el inglés es la lengua dominante, como el estadounidense.

También se consideró como criterio de selección, que ambos manuales se ubican en los niveles inicial o A1 / A2, por lo tanto, el nivel de competencia de los mismos resulta una base de comparación para el tratamiento de la CI. Asimismo, ambos manuales son la versión del profesor y se dirigen a una población objetivo de jóvenes o adultos. Por último, si bien los manuales fueron publicados en dos momentos distintos, *ECO* 2004 y *Vistas* 2020, esta distancia temporal permitirá identificar la diferencia en el tratamiento de la CI y en el uso de recursos didácticos.

#### 4.2. Descripción de los materiales

##### **Descripción global del manual *Vistas***

- El manual *Vistas Introducción a la lengua española* sexta edición de 2020 versión del profesor, es publicado por la editorial Vista Higher Learning en Boston Massachusetts. Este manual es empleado en contexto de no inmersión –colegios de educación superior en los Estados Unidos-.
- El manual –que consta de 18 unidades y 650 páginas– puntualiza el conocimiento cultural como una parte integral en el aprendizaje de la lengua y en logro de un exitoso proceso de comunicación; el manual indica, que su contenido introduce al estudiante al mundo de los países donde se habla el español, así como a las actividades de la vida cotidiana de los hablantes nativos de español.
- Para fortalecer este aspecto, el libro incluye, en cada uno de las 18 unidades, información cultural y actividades adicionales que se indican en el libro del profesor. De manera general, las instrucciones que el libro da a los estudiantes para cada actividad se encuentran escritas en inglés de la unidad uno a la seis. Posteriormente, se minimizan las instrucciones en inglés y se privilegian instrucciones en español mayormente. En el caso de los contenidos, algunos segmentos de ellos -secciones *Cultura* y *Adelante*-, también se encuentran en inglés en las primeras seis unidades.
- También se incluyen, un audio y un vídeo de contenido cultural y un vídeo comercial de televisión en una sección específica de cada una de las unidades. En el libro de versión del estudiante se incluye una descripción del tema del audio o vídeo, y en la versión del

profesor, se resume el contenido y se especifican actividades adicionales a realizar con el contenido de tales audios y vídeos.

- Las dieciocho unidades del manual se estructuran en cinco secciones –*Contextos, Fotonovela, Cultura, Estructura y Adelante*– las cuales se ocupan de aspectos gramaticales, léxicos, sintácticos, de pronunciación y culturales, así como del ejercicio de destrezas de expresión, comprensión e interacción oral y escrita.
- El componente cultural se trabaja de manera específica en las secciones<sup>9</sup> de *Fotonovela -1-*, *Cultura -2-*, *Adelante* (subsecciones de *Lectura -3-*, *En pantalla -4-*, *Flash cultural -5-* y *Panorama -6-*), las cuales se encuentran vinculadas entre sí. En cada una de estas secciones, el manual especifica el componente de los *National Standards* que se trabaja: *Fotonovela (communication cultures)*, *Cultura (connection cultures)*, *Adelante-Lectura (communication cultures)*, *Adelante-En-pantalla (communication cultures)*, *Adelante-Flash-cultural (cultures)*, y, *Adelante-Panorama (connections cultures)*.
- La sección de *Fotonovela* incluye un contenido asociado a diálogos y vídeos sobre personajes<sup>10</sup> en una convivencia cotidiana, también, se encuentra relacionada en contenido y actividades con las otras secciones que desarrollan los contenidos culturales. Las actividades básicas, generalmente una o dos, se orientan a la audición comprensión y comentario de los diálogos y, se incluyen al menos, una o dos actividades complementarias en la versión del manual para el profesor.
- La sección de *Cultura* cuenta con 5 pequeñas subsecciones de contenido con texto escrito –*En detalle, Así se dice, Vocabulario, El mundo hispano y Perfil*– por lo tanto, puede incluir contenidos asociados con diferentes temáticas. Esta sección, también incluye tres actividades básicas en la versión del manual para estudiantes y, al menos, dos actividades complementarias en la versión del manual para el profesor.
- La subsección *Adelante-Lectura* cuenta con un contenido de texto escrito y en audio e incluye tres o cuatro actividades básicas y una o dos complementarias; mientras que la subsección de *En pantalla* cuenta con un contenido de texto escrito y en vídeo e incluye dos actividades para estudiantes y, al menos, una actividad complementaria a cargo del profesor. Por su parte la subsección de *Flash cultural* cuenta con un contenido escrito y en vídeo e incluye una actividad para el estudiante y, al menos, una actividad complementaria en la versión del profesor.

---

<sup>9</sup> Se asigna un valor numérico a las secciones para poder referenciarlas en las parrillas más fácilmente.

<sup>10</sup> Una familia mexicana con dos hijos jóvenes universitarios y su grupo de amigos que incluyen estudiantes extranjeros, los cuales, se encuentran aprendiendo español.

- La subsección de *Adelante-Panorama* incluye seis breves contenidos de texto escrito y un vídeo relacionados con un país<sup>11</sup> específico de habla hispana, en el cual se describen diversos aspectos; también, se incluyen tres actividades para estudiantes y, al menos, una actividad adicional en la versión del profesor. En virtud de que esta sección incluye diversos aspectos de los países hispanos, es posible que sea asociada con más de un tipo de contenido en las parrillas.
- Se debe destacar, que en algunas unidades, las actividades o inclusiones complementarias, en la versión del profesor, no se refieren a actividades sino a información significativa que amplía el contexto sobre los contenidos incluidos. Por ello, en las parrillas se reportarán únicamente las actividades básicas y complementarias que se orienten al desarrollo de habilidades y formación de actitudes interculturales.
- Para las distintas secciones y subsecciones que trabajan el componente cultural se incluyen recursos externos al manual físico, a los cuales se accede por medio de la plataforma de la editorial; por ejemplo, los vídeos a los que hacen referencia los contenidos, así como información en diversos sitios web. En el análisis, solo se contemplan los elementos incluidos en el manual en físico, y si bien, éstos hacen referencia a los correspondientes elementos adicionales, estos últimos no se incluyen ya que solo se puede acceder a ellos por medio del sitio web y la cuenta de usuario.

### **Descripción global del manual *ECO*.**

- El manual *ECO Curso modular del español lengua extranjera*, primera edición de 2004, versión del profesor, es publicado por la editorial Edelsa Grupo Didascalía en Madrid. Este manual es empleado en contexto de inmersión –colegios de educación superior y cursos a público abierto en diferentes localidades en España-.
- El manual –que consta de 16 unidades y 289 páginas– resalta la participación del conocimiento cultural en la adquisición de un nivel aceptable de la competencia comunicativa en la lengua meta, por lo que, resulta esencial aprender patrones culturales de la comunidad correspondiente a la lengua meta. Con ello, el manual destaca la importancia del acceso a la cultura por medio de la lectura y la realización de las actividades a lo largo de cada unidad.
- Para fortalecer este aspecto, el manual incluye en cada una de sus 16 unidades un apartado específico -*Mundo Hispano*- en el que se incluyen contenidos y actividades

---

<sup>11</sup> En total se incluyen 20 países de habla hispana y los Estados Unidos y Canadá.

culturales directamente. Adicionalmente, de forma indirecta, son incluidos elementos de información cultural y actividades en otros apartados de cada unidad. Las instrucciones y los contenidos para los estudiantes se encuentran escritas en español en todas las unidades.

- El manual se acompaña con diversos audios que se emplean en los diferentes apartados de cada unidad. Estos audios implican muestras originales de lengua que también se emplean en actividades asociadas directa e indirectamente con contenido cultural. En las secciones del manual orientadas al profesor, se ofrecen descripciones de dichos audios, e igualmente, en las secciones para estudiantes se incluyen textos o imágenes que se relacionan con sus contenidos. Asimismo, el manual incluye referencias a otros recursos documentales y auditivos de la editorial Edelsa, los cuales, son complementos que el profesor puede emplear en el trabajo con los estudiantes.
- Las dieciséis unidades del manual se estructuran en nueve secciones<sup>12</sup> (*Introducción -1-*, *Comprensión y práctica -2-*, *Pronunciación y ortografía -3-*, *Léxico -4-*, *Gramática -5-*, *Expresión oral -6-*, *Mundo hispano -7-*, *Síntesis -8-* y *Taller de internet -9-*) las cuales se ocupan de aspectos gramaticales, léxicos, sintácticos, de pronunciación y culturales, así como, del ejercicio de destrezas de expresión, comprensión e interacción oral y escrita.
- El componente cultural se trabaja de manera directa en la sección de *Mundo hispano* y, de manera indirecta, en las secciones de *Introducción*, *Comprensión y práctica*, *Pronunciación y ortografía*, *Léxico*, *Expresión oral*, *Síntesis* y *Taller de internet*. También se incluyen, en las secciones en las que el componente cultural se trabaja de manera indirecta, breves muestras de texto -oral o escrito- y actividades que implican la práctica de comportamientos asociados a la cultura de la lengua meta.
- La sección de *Introducción*, de forma casi generalizada –quizá la única excepción es la unidad siete–, presenta actividades y muestras de lengua oral y escrita que se asocian a las funciones comunicativas que se vinculan con la sección de *Mundo hispano*. La sección incluye una o dos actividades básicas orientadas a la comprensión del aspecto comunicativo en cuestión. El segmento del profesor para esta sección incluye, generalmente, una actividad introductoria al inicio de la sesión.
- La sección de *Comprensión y práctica* se vincula con la temática de la sección anterior e incluye actividades para identificar los elementos de la misma. Además, incluye actividades de práctica adicionales, siendo éstas las consideradas para este estudio. El

---

<sup>12</sup> Se asigna un valor numérico a las secciones para poder referenciarlas en las parrillas más fácilmente.

segmento del profesor para esta sección incluye fichas para ampliar la información y actividades adicionales de comprensión.

- La sección de *Léxico* implica la inclusión de vocabulario relacionado con los temas y funciones comunicativas incluidas. En algunas unidades se incluyen breves muestras de texto con elementos culturales asociados con las temáticas tratadas. También, se incluyen actividades de práctica o reproducción de conductas asociados a dichos textos. En el segmento para el profesor se incluyen ideas sobre material didáctico complementario para trabajar las actividades en cuestión.
- La sección de *Expresión oral* incluye actividades de práctica, las cuales, en ocasiones incluyen muestras de lengua con contenido cultural e implican la reproducción de conductas vinculadas a tales contenidos. El segmento del profesor incluye sugerencias para actividades adicionales o fichas de información para compartir.
- La sección de *Mundo hispano* incluye uno o dos contenidos con énfasis cultural, y, generalmente, entre 2 y 4 actividades para trabajar dichos contenidos. El segmento del profesor incluye sugerencias de actividades adicionales o fichas de información para compartir.
- La sección de *Síntesis* incluye algunos breves contenidos con nociones culturales y entre una y cuatro actividades de práctica que recapitulan las competencias comunicativas trabajadas en la sección. El segmento del profesor incluye, generalmente, sugerencias para la valoración del logro de los objetivos para cada unidad.
- La sección de *Taller de internet* incluye entre una y tres actividades que proponen al estudiante el contacto semidirecto con productos, hechos o actividades en contextos reales de uso de la lengua, para lo cual, aprovechan diversos recursos en internet que están a disposición de los estudiantes y que les ofrecen espacios de práctica de uso de la lengua meta. El segmento del profesor incluye sugerencias para el uso de materiales adicionales disponibles en otros cuadernos de la misma editorial, los cuales no se consideran para este estudio.

#### 4.3. Diseño del análisis

La temática de esta investigación se enmarca, de manera general, en el campo de la lingüística aplicada, rama de la lingüística que se centra en la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de esta disciplina a la resolución de problemas diversos en los que se implica el uso de la lengua (Martín-Peris *et al.*, 2008). De manera específica, la indagación propuesta se ubica en el contexto de la didáctica de la enseñanza del ELE y en el rubro de

análisis de materiales. El concepto central en la indagación es la formación de la CI, la cual implica el empleo de un conjunto de recursos –contenidos y actividades– que se ven integrados en los materiales que se utilizan con tal fin. Así, el diseño metodológico asume una modalidad de análisis de materiales, sistemática y con una orientación descriptiva y comprensiva (Ezeiza, 2009) con un enfoque mixto, el cual emplea recursos de indagación de naturaleza cualitativa, pero que permiten cierto tratamiento cuantitativo de la información.

De acuerdo con Ezeiza (2007), es importante tener en cuenta un conjunto de aspectos al considerar el análisis de materiales, a continuación, presentamos los que se relacionan con la naturaleza de este trabajo y establecemos la orientación de cada aspecto.

- a) Los fines. El propósito del análisis corresponde con una función formativa y de toma de conciencia sobre la utilidad del material analizado en la formación de la CI. Así, la actividad de análisis se realizará antes de la aplicación de los materiales, al menos, desde la perspectiva de quien realiza este estudio. Se trata de un análisis pre activo, orientado a estudiar las características, el potencial y la validez de un material.
- b) La orientación. El estudio se realiza con una orientación descriptiva, la cual, busca explicar ciertas características y potencial del material analizado con respecto a la formación de la CI. Para ello, se dará cuenta de la presencia o ausencia y frecuencia de los componentes descritos en los objetivos y preguntas de investigación.
- c) La modalidad. Se considera para el estudio una modalidad de análisis sistemático, la cual se apoyará en parrillas estructuradas, que, si bien producen datos que pueden tener un tratamiento cuantitativo, los criterios para la asignación de las categorías a las que representan dichos datos, así como la interpretación global de los mismos, son de naturaleza cualitativa.
- d) Los instrumentos. Para el estudio se emplearán parrillas de observación o verificación, las cuales se configurarán en función de los elementos implicados en la formación de la CI, mismos que son tomados del que se consideró el documento normativo que incorpora el mayor número de elementos al respecto, la referencia es al PCIC.
- e) El foco de análisis. Los instrumentos de recopilación de información se configuran con la perspectiva de identificar lo que el material bajo análisis ofrece –contenidos–, así como lo que exige al alumno –actividades para trabajar dichos contenidos–.

#### 4.4. Instrumentos y procedimientos de análisis

Los instrumentos de recopilación de información consistirán en 4 parrillas estructuradas, diseñadas a partir de los inventarios del PCIC relacionados con el desarrollo de la CI – *Referentes*

*culturales* (en adelante IRC), *Saberes y comportamientos socioculturales* (en adelante ISCSC) y, *Habilidades y actitudes interculturales* (IHAI).

Con respecto a la validez de los instrumentos, el PCIC es un documento de referencia esencial en la didáctica del ELE, cuyos niveles de referencia y planteamiento pedagógico han sido desarrollados con base en los niveles comunes y las directrices del MCER para la enseñanza de lenguas (Instituto Cervantes, 2006). Este aspecto permite establecer la validez interna o credibilidad de la clasificación de categorías y sus contenidos empleados en las parrillas, ya que éstos se nutren de los inventarios del PCIC. En cuanto a la validez externa, o transferibilidad de los resultados del estudio, el objetivo de éste corresponde con la comprensión del tratamiento de la CI en dos manuales específicos.

En cuanto a la fiabilidad, la sistematización de los componentes orientados a la CI en las escalas de los inventarios del PCIC, así como la representación de sus contenidos en las parrillas diseñadas, permiten asegurar la fiabilidad interna. Mientras que la fiabilidad externa del estudio, se asegura por las especificaciones metodológicas de fines, orientación, modalidad, instrumentos y foco de análisis asumidas explícitamente; así como por la inclusión de los componentes del PCIC en otros estudios sobre la CI y la réplica, en este estudio, de sus estrategias metodológicas.

Para el procedimiento de análisis se ejecutarán los siguientes pasos:

1. Se realizará una descripción global de los dos manuales, identificando la estructura del mismo, pronunciamientos con respecto a la inclusión de la CI o el componente cultural, localización transversal o específica de los contenidos culturales, número de secciones y de actividades dedicadas al tratamiento de los contenidos culturales, existencia de recursos adicionales y, destreza comunicativa implicada en las actividades.
2. Se identificarán los contenidos culturales<sup>13</sup>, clasificándolos y ponderando el peso de las diversas categorías – parrilla 1 y 2–.
3. Se revisarán las actividades propuestas para cada contenido y se identificarán las habilidades interculturales que se implican en la actuación que se requiere al estudiante en tales actividades –parrilla 3–.
4. En dichas actuaciones requeridas en cada actividad, se identificarán las actitudes interculturales que se promueven –parrilla 4–.

---

<sup>13</sup> Se considerarán los contenidos impresos en el manual, y la descripción que se ofrece en el manual de los recursos audiovisuales propuestos. Esto, en virtud de que tales recursos audiovisuales solo son accesibles a través de la cuenta de estudiante de la plataforma de la editorial productora del manual.

5. Se analizará la configuración global de ambos manuales con base en las descripciones obtenidas de los componentes analizados con cada parrilla, para asociar dicha descripción con las etapas de adquisición de la CI.
6. Finalmente, se identificarán los contrastes y/o similitudes entre ambos manuales.

La organización de los datos se realizará por medio de una hoja de cálculo de Excel, en la cual, las columnas corresponderán con las categorías de análisis y sus variaciones –tipos de contenidos, habilidades y actitudes interculturales, destreza comunicativa–, mientras que los renglones o líneas corresponderán con las unidades que trabajan el componente cultural en el manual. Los datos se reportarán en tablas de Word, y la generación de gráficos se realizará desde la tabla de Excel, donde se calcularán los porcentajes de representación y su ponderación.

El primer paso del procedimiento de análisis, *descripción global del manual y su estructura*, permitirá definir las etiquetas de los renglones –de la tabla de Excel– en función de la identificación de las secciones y actividades que se trabaja el componente cultural. Además, este primer paso permitirá obtener los datos sobre las destrezas lingüísticas implicadas en las actividades identificadas, mismas que se registrarán en la tabla de Excel. Algunas de las acciones del primer paso permitirán alcanzar el objetivo específico 3 y responder a la pregunta asociada al mismo.

#### 4.4.1. Parrilla 1 y 2. Los contenidos culturales.

En los contenidos culturales se identificarán los tipos de conocimiento enciclopédico o instrumental que tales contenidos suponen. Dicha clasificación se realizará con base en los descriptores de los inventarios de *Referentes Culturales* –enciclopédico– y *Saberes y Comportamientos Socioculturales* –instrumental–.

El IRC considera rasgos y aspectos culturales del contexto de España y de Hispanoamérica que implican un conocimiento declarativo /factual / enciclopédico de tipo universal, el cual, permite al aprendiente comprender como se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que el aprendizaje del español le da acceso (Instituto Cervantes, 2016). En este sentido, la inclusión de dicho inventario en el análisis aportaría información sobre qué tipo de elementos culturales son los que se incluyen en el material de análisis.

Si bien el IRC presenta una gradación, esta se realiza en función del mayor o menor grado de universalidad, y el mayor o menor grado de accesibilidad. Como dicha gradación no supone diferentes niveles de dominio de lengua implicados, no se considera pertinente clasificar con tal graduación cada contenido relativo a este inventario, ya que supondría una distinción subjetiva, por parte del analista, vinculada al conocimiento sobre grados de accesibilidad y universalidad

de los conocimientos culturales correspondientes. En la Tabla 4, se enlistan las categorías y los componentes de este inventario.

<b><i>Inventario de Referentes Culturales</i></b>	
<b>I. Conocimientos generales de países hispanos.</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Geografía física.</li> <li>2. Población.</li> <li>3. Gobierno y política.</li> <li>4. Organización territorial y administrativa.</li> <li>5. Economía e industria.</li> <li>6. Medicina y sanidad.</li> <li>7. Educación.</li> <li>8. Medios de comunicación.</li> <li>9. Medios de transporte.</li> <li>10. Religión.</li> <li>11. Política lingüística.</li> </ol>	<b>II. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente.</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Históricos y legendarios</li> <li>2. Sociales y culturales actuales.</li> </ol>
	<b>III. Productos y creaciones culturales.</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Literatura y pensamiento.</li> <li>2. Música.</li> <li>3. Cine y artes escénicas.</li> <li>4. Arquitectura.</li> <li>5. Artes plásticas.</li> </ol>

**Tabla 4.**  
*Categorías y componentes del IRC del PCIC.*

En el caso del ISCS, si bien, éste incluye elementos concretos del contexto de España, resulta de interés para este estudio identificar, en el material analizado, elementos relativos a las categorías de sus componentes, aún y cuando dichos elementos puedan corresponder con el contexto de otros países hispanófonos. Lo anterior, en virtud de que los saberes y comportamientos socioculturales hacen referencia a un conocimiento instrumental basado en la experiencia sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva y la organización social o las relaciones interpersonales (Instituto Cervantes, 2006). Este tipo de conocimiento representa una esfera diferente a los referentes culturales, por lo que no son asequibles desde un fondo documental y de ahí la importancia de su inclusión en este estudio. Así, en este inventario, los saberes se refieren a conocimientos concretos de tipo declarativo, los cuales responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, cómo y quién, por ejemplo, qué es una fiesta de quince años. Por su parte, los comportamientos se describen poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción, por ejemplo, aspectos sobre convenciones sociales, situaciones concretas y formas de expresión y vivencia de los sentimientos (Instituto Cervantes, 2006).

El ISCS se organiza en tres categorías, la primera, “Condiciones de vida y organización social”, donde se incluyen aspectos (componentes) de la vida cotidiana y las condiciones de vida, por ejemplo, comida, bebida, horarios laborales, actividades de ocio, etc. La segunda, “Relaciones

interpersonales”, incluye (componentes) saberes, convenciones y comportamientos sociales que regulan las relaciones sociales, por ejemplo, relaciones entre sexos, generaciones, familiares, amistad, ámbito laboral, etc. Y la tercera, “Identidad colectiva y estilo de vida”, donde se incluyen los aspectos (componentes) que llevan a los individuos a sentirse parte de una sociedad, por ejemplo, convenciones sociales en saludos, celebraciones, invitaciones, cumpleaños, prácticas religiosas, nacimiento o muerte, entre otros (Instituto Cervantes, 2016). Este inventario, también dispone de una gradación modular que no corresponden con el grado de dominio de la lengua, sino con tres fases que son: de aproximación, profundización y de dominio. El criterio para establecer dichas fases es el grado en que los contenidos del inventario resulten más o menos necesarios para los contactos e interacciones de los alumnos (Instituto Cervantes, 2006). Por ello, tampoco se considera pertinente clasificar con dicha gradación los contenidos analizados en los manuales, ya que esto dependería del conocimiento del analista sobre las oportunidades de contacto de los usuarios del manual. Además, la gradación de este inventario se vincula, originalmente, al contexto de España, y el interés de este estudio, se centra en identificar del tipo de conocimiento cultural incluido en el material de análisis. En la Tabla 5 se enlistan los componentes de este inventario.

<b><i>Inventario de Saberes y Comportamientos socioculturales</i></b>	
<b>I. Condiciones de vida y organización social</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación personal</li> <li>2. La unidad familiar: concepto y estructura</li> <li>3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos</li> <li>4. Comidas y bebidas</li> <li>5. Educación y cultura</li> <li>6. Trabajo y economía</li> <li>7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones</li> <li>8. Medios de comunicación e información</li> <li>9. La vivienda</li> <li>10. Servicios</li> <li>11. Compras</li> <li>12. Salud e higiene</li> <li>13. Viajes, alojamiento y transporte</li> <li>14. Ecología y medio ambiente</li> <li>15. Servicios sociales y programas de ayuda</li> <li>16. Seguridad y lucha contra la delincuencia</li> </ol>	<b>II. Relaciones interpersonales</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En el ámbito personal y público</li> <li>2. En el ámbito profesional</li> <li>3. En el ámbito educativo</li> </ol> <hr/> <b>III. Identidad colectiva y estilo de vida</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social</li> <li>2. Tradición y cambio social</li> <li>3. Espiritualidad y religión</li> <li>4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros</li> <li>5. Fiestas, ceremonias y celebraciones</li> </ol>

**Tabla 5**  
*Categorías y componentes del ISCS del PCIC.*

En los Anexos 1 y 2 se incluye una descripción sintética de cada uno de los componentes de las diferentes categorías de los dos inventarios<sup>14</sup>. Dicha síntesis se extrajo de las descripciones en extenso que se presentan en el PCIC, y se realizaron para facilitar la clasificación de los contenidos culturales.

A continuación, se presenta una muestra de la estructura de las parrillas 1 y 2, las cuales son los recursos de análisis que permitirán alcanzar el objetivo específico 1 y responder a la pregunta asociada al mismo.

Parrilla 1 para relacionar contenidos del manual con el conocimiento de los *Referentes culturales* del PCIC.

Referentes culturales / conocimiento factual-declarativo																		
Unidad / sección	I. Conocimientos generales de países hispanos											II. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente		III. Productos y creaciones culturales				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	1	2	3	4	5
U1																		
U2																		
U3																		
U4...																		

Parrilla 2 para relacionar contenidos del manual con el conocimiento de los *Saberes y comportamientos socioculturales* del PCIC.

Saberes y comportamientos socioculturales / conocimiento instrumental																								
Unidad / Secc.	I. Condiciones de vida y organización social																II. Relaciones interpersonales			III. Identidad colectiva y estilo de vida				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	1	2	3	1	2	3	4	5
U1																								
U2																								

<sup>14</sup> Si existe alguna duda en el momento de clasificación de contenidos, se accederá a la descripción amplia de los componentes del inventario en el PCIC, la cual se puede consultar en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

U3.																			
U4...																			

Para ilustrar la clasificación de contenidos culturales se realiza el siguiente ejemplo con contenidos de dos secciones distintas del manual *Vistas*, mostrando cómo la clasificación de dichos contenidos se vería reflejada en las parrillas correspondientes:

- Unidad 1
  - Sección de *Cultura* (codificada<sup>15</sup> con el número 2), contenido *Saludos y besos en los países hispanos*. Contenido de tipo instrumental relativo al ISCS, correspondiente a la categoría II de *Relaciones interpersonales*, y al componente 1 sobre el *Ámbito personal y público* que implica aspectos de las relaciones familiares, de amistad, entre clases sociales, géneros, o desconocidos y las correspondientes convenciones sociales.
    - Este contenido describe la práctica cultural del beso como un elemento de interacción social para saludar, estableciendo particularidades en su uso en función del contexto familiar, social o profesional; así como, distinciones entre países hispanos y con respecto del contexto estadounidense.
    - Se escribe en la casilla correspondiente, el número 2.1, primer dígito para la sección de la unidad, y segundo dígito para identificar cuando hay más de un contenido en dicha sección.

Parrilla 2

Saberes y comportamientos socioculturales / conocimiento instrumental																								
Unidad / Secc.	I. Condiciones de vida y organización social																II. Relaciones interpersonales			III. Identidad colectiva y estilo de vida				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	1	2	3	1	2	3	4	5
1																	2.1							
2																								
U3...																								

<sup>15</sup> En el apartado de descripción global del manual *Vistas* se incluye la clasificación numérica de las diferentes secciones.

- Unidad 1.
  - Sección *Flash cultural* (codificada con el número 5), contenido *Encuentros en la plaza*. Contenido de tipo enciclopédico relativo al IRC, correspondiente a la categoría I de *Conocimientos generales de los países hispanos*, y al componente 4 sobre *Organización territorial y administrativa* que implica lugares de interés histórico, artístico o cultural.
    - Este contenido describe una de las principales plazas públicas argentinas, la cual es un importante símbolo político que representa la lucha social; también, es un punto de interés turístico y atractivo local histórico, además, se indican los diferentes edificios públicos que se encuentran rodeándola.

Parrilla 1

Referentes culturales / conocimiento factual-declarativo																		
Unidad / Sección	I. Conocimientos generales de países hispanos											II. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente		III. Productos y creaciones culturales				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	1	2	3	4	5
1				5.1														
2																		
U3...																		

#### 4.4.2. Parrilla 3 y 4. Habilidades y actitudes interculturales

Mientras que el IRC y el ISCS incluyen conocimientos del tipo factual enciclopédico o bien del tipo instrumental, es decir, contenidos o información que se integra cognitivamente al repertorio de conocimientos de los estudiantes, el IHAJ aporta elementos procedimentales que al activarse permiten a los estudiantes superar el mero intercambio de información para lograr una comprensión, aceptación e integración de los elementos culturales. Desde esta perspectiva, las acciones implicadas en las actividades con las que se trabajan los contenidos culturales se relacionan con el desarrollo de habilidades y la promoción de actitudes interculturales.

A diferencia del IRC y del ISCS, el IHAJ no tiene una gradación en sus componentes, éste se presenta de forma modular en listas únicas que no establecen fases o grados. La característica de este inventario se justifica con base en el señalamiento del MCER sobre que las competencias pluricultural y plurilingüe presentan generalmente desequilibrio (Consejo de Europa, 2002); es

decir, se puede tener un buen conocimiento de una cultura, pero no dominar su lengua, o viceversa.

El IHAI se organiza en cuatro apartados o categorías –*Configuración de una identidad cultural, Asimilación de los saberes culturales, Interacción cultural y Mediación cultural*–. Cada apartado/categoría incluye dos secciones. Una sección de habilidades que considera diversos componentes u operaciones cognitivas (hacer algo con) que permiten al estudiante aprehender la información cultural, lo cual se constituye en el antecedente del desarrollo de la capacidad de actuación en experiencias interculturales (Instituto Cervantes, 2006). Otra sección de actitudes que considera diversos grados de control consciente sobre las (pre)disposiciones –en sus dimensiones cognitiva, emocional y conductual– vinculadas a la interacción cultural; siendo dichas (pre)disposiciones –actitudes– los condicionantes a las respuestas socioculturales en encuentros interculturales (Instituto Cervantes, 2006). Las Tablas 6 y 7 presentan las habilidades y actitudes interculturales enlistadas en cada uno de los componentes y organizadas en función de las cuatro categorías comunes.

<b>Inventario de habilidades y actitudes interculturales</b>			
<b>Categorías</b>			
I. Configuración de una identidad cultural plural	II. Asimilación de los saberes culturales	III. Interacción cultural	IV. Mediación cultural
<b>Habilidades / componentes</b>			
1. Conciencia de la propia identidad cultural.	1. Observación.	1. Planificación.	1. Planificación.
2. Percepción de diferencias culturales.	2. Comparación, clasificación, deducción.	2. Contacto y compensación.	2. Mediación.
3. Aproximación cultural.	3. Transferencia, inferencia, conceptualización.	3. Evaluación y control.	3. Evaluación y control.
4. Reconocimiento de la diversidad cultural.	4. Ensayo y práctica.	4. Reparación y ajustes.	4. Reparación y ajustes.
5. Adaptación, integración.	5. Evaluación y control.		
	6. Reparación, corrección.		

**Tabla 6**

*Habilidades / componentes incluidos en las categorías del IHAI del PCIC.*

En el Anexo 3 se incluye una descripción sintética de cada habilidad/componente para las diversas categorías del inventario<sup>16</sup>. Dicha síntesis, se realizó considerando las operaciones

<sup>16</sup> Si existe alguna duda en el momento de relacionar habilidades interculturales con acciones planteadas en las actividades del manual, se accederá a la descripción amplia de los componentes del inventario en el PCIC.

descritas en cada habilidad, las cuales se pueden relacionar con las acciones implicadas en las actividades del manual bajo análisis.

Inventario de habilidades y actitudes interculturales	
Categorías	Actitudes / componentes
I. Configuración de una identidad cultural plural.	1. Empatía 2. Curiosidad, apertura 3. Disposición favorable 4. Distanciamiento, relativización 5. Tolerancia a la ambigüedad 6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.) <sup>17</sup>
II. Asimilación de los saberes culturales.	
III. Interacción cultural.	
IV. Mediación cultural.	

**Tabla 7**

*Actitudes / componentes incluidos en las categorías del IHAI del PCIC.*

En el Anexo 4 se incluye una descripción sintética de las actitudes / componentes para las diversas categorías del inventario<sup>18</sup>. Dicha síntesis, se realizó considerando los aspectos cognitivos, emocionales o conductuales que se incluyen, los cuales se pueden relacionar con las acciones implicadas en las actividades del manual bajo análisis.

A continuación, se presenta una muestra de la estructura de las parrillas 3 y 4, las cuales son los recursos de análisis que permitirán alcanzar el objetivo específico 2 y responder a la pregunta asociada al mismo.

Parrilla 3 para relacionar actividades del manual con las habilidades interculturales del IHAI del PCIC.

Unidad / Sección	Habilidades Interculturales																		
	I. Configuración de una identidad cultural plural					II. Asimilación de los saberes culturales						III. Interacción cultural				IV. Mediación cultural			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	3	4
U1																			
U2																			
U3																			
U...																			

<sup>17</sup> Esta habilidad no se encuentra incluida en el componente 2 de *Asimilación de saberes culturales*.

<sup>18</sup> Si existe alguna duda en el momento de relacionar actitudes interculturales con acciones planteadas en las actividades del manual, se accederá a la descripción amplia de los componentes del inventario en el PCIC.

Parrilla 4 para relacionar actividades del manual con las actitudes interculturales del IHAI del PCIC.

Actitudes Interculturales																								
Unidad / Secc.	I. Configuración de una identidad cultural plural						II. Asimilación de los saberes culturales					III. Interacción cultural						IV. Mediación cultural						
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
U1																								
U2																								
U3																								
U...																								

Para ilustrar la clasificación de actitudes y habilidades se realiza el siguiente ejemplo con las actividades de la sección de *Cultura* de una unidad del manual *ECO*. Cabe destacar, que si bien, los inventarios –parrillas– de habilidades y actitudes cuentan con las mismas cuatro categorías, los componentes de ambos inventarios son de diferente naturaleza. Así, mientras los componentes del inventario de *Habilidades* se refieren a operaciones cognitivas para procesar e identificar distintos aspectos en la información aportada, los componentes del inventario de *Actitudes* se refieren a operaciones cognitivas sobre aspectos afectivos vinculados a diferentes grados de consciencia sobre pre(disposiciones) a la interacción intercultural. A continuación, se muestra cómo se vería reflejada en las parrillas correspondientes la clasificación de dichas actividades:

- Unidad 14. *Llevaba un casco, menos mal.*
  - Sección *Mundo Hispano* (codificada<sup>19</sup> con número 7). *Dos inventos españoles.*
    - Actividad 1, *Lee textos y completa el cuadro*, y actividad 2, *Lee el texto y haz un resumen.*
      - Habilidad intercultural correspondiente a la categoría II de *Asimilación de los saberes culturales*, y al componente 1 sobre *Observación* que promueve la identificación de manifestaciones

<sup>19</sup> En el apartado de descripción global del manual *ECO* se incluye la clasificación numérica de las diferentes secciones.

culturales o aspectos socioculturales que contrastan con creencias o valores de la cultura de origen u otra cultura.

- No se identifican aspectos vinculados con *Actitudes interculturales*.
  - Destrezas implicadas en ambas actividades, comprensión escrita (ce) y expresión escrita (ee).
  - Se reportan en el recuadro correspondiente como 7.1(ce, ee) y 7.2 (ce, ee)
- *Actividad 3 ¿Qué invento te parece más interesante: el submarino o el helicóptero? ¿Por qué?*
- En esta actividad no se identifica algún aspecto vinculado a con alguna Habilidad intercultural específica.
  - Actitud intercultural correspondiente con la misma categoría II, y con el componente 1 de *Empatía* que promueve el reconocimiento de fenómenos culturales, realidades, valores, creencias, etc., que sin formar parte de la propia cultura resultan comprensibles y cercanos gracias a lecturas y experiencias fuera del país.
  - Destreza implicada interacción oral (io).
  - Se reporta en el recuadro correspondiente como 7.3(io).
- *Actividad 4 ¿Conoces algún invento de tu país?*
- En esta actividad no se identifica algún aspecto vinculado a con alguna Habilidad intercultural específica.
  - Actitud intercultural correspondiente con la categoría I de *Configuración de una identidad cultural plural*, y con el componente 2 de *Curiosidad, apertura* que promueve la búsqueda de información sobre aspectos, productos y hechos culturales de la cultura de origen.
  - Destreza implicada, interacción oral (io).
  - Se reporta en el recuadro correspondiente como 7.4(io).
- Las actividades incluidas en este segmento estimulan la curiosidad del alumno al proporcionarle información relacionada con aspectos probablemente no muy conocidos de la cultura española, en este caso, inventos precursores de medios de transporte creados por inventores españoles. Así, por medio de la comprensión y expresión escrita e interacción oral, el estudiante adquiere información sobre la cultura de la

lengua meta, y se le insta a considerar otras realidades y compartir aspectos de su propia cultura.

Parrilla 3

Habilidades Interculturales																			
Unidad / Sección	I. Configuración de una identidad cultural plural					II. Asimilación de los saberes culturales						III. Interacción cultural				IV. Mediación cultural			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	3	4
U...																			
U13																			
U14						7.1(ce, ee), 7.2(ce, ee),													
U15																			
U...																			

Parrilla 4

Actitudes Interculturales																							
Unidad / Sección	I. Configuración de una identidad cultural plural						II. Asimilación de los saberes culturales					III. Interacción cultural						IV. Mediación cultural					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
U...																							
U13																							
U14																							
U15		7.4(io),					7.3(io),																
U...																							

Los análisis realizados con los datos recopilados en las cuatro parrillas, y los correspondientes a las destrezas lingüísticas asociadas a las actividades, permitirán alcanzar el objetivo específico 4 y responder a la pregunta asociada al mismo; relacionando los respectivos hallazgos con las etapas de adquisición de la CI.

## 5. Presentación y análisis de resultados

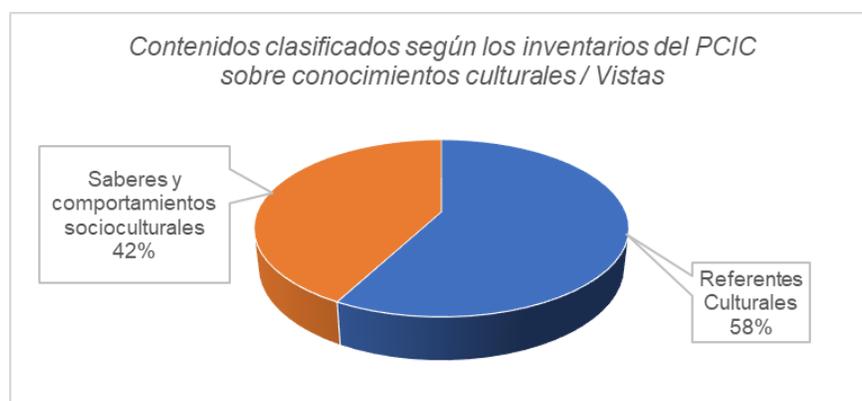
En este capítulo se presentan los resultados del estudio en cuatro secciones. Las dos primeras se dedican a exponer de manera individual cada uno de los manuales; y para ello, se destinan cuatro subsecciones para cada uno -*Descripción general del manual, Contenidos sobre aspectos*

culturales, *Actividades que trabajan habilidades y actitudes interculturales* y, *Destrezas lingüísticas implicadas* en tales actividades-. La tercera sección, titulada *Análisis de la configuración global de ambos manuales*, se dedica a integrar la caracterización de cada uno de los manuales y a identificar las similitudes y diferencias entre ambos. Mientras que, en la cuarta sección, titulada *Asociación de los manuales con las etapas de adquisición de la CI*, se relacionan las características de los manuales con su potencial para el desarrollo de la CI.

### 5.1. Resultados del manual *Vistas*

#### Contenidos sobre aspectos culturales

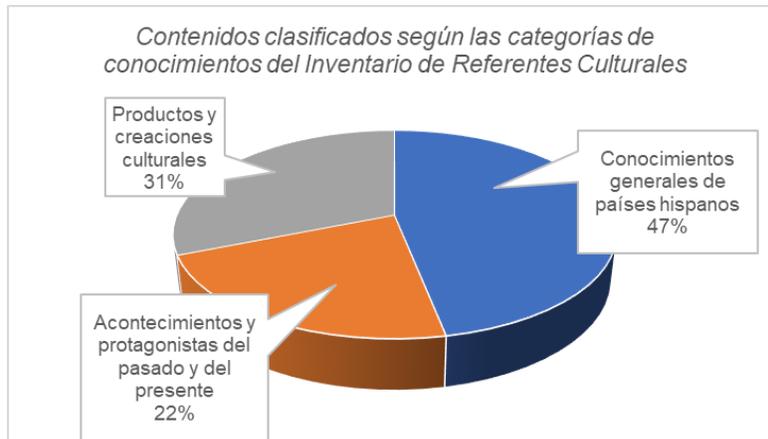
Las Tablas 8 y 9 (v. Anexo 5) presentan la clasificación, acorde con los inventarios IRC e ISCS del PCIC, de los contenidos culturales de las diversas secciones del manual *Vistas*. Se computaron un total de 308 asociaciones de contenidos con las categorías de las parrillas 1 y 2 obteniendo los siguientes resultados. En la Figura 3 se presentan los porcentajes de los contenidos que se asocian con ambos inventarios.



**Figura 3**

*Distribución porcentual de la clasificación de los contenidos culturales del manual *Vistas*.  
Elaboración propia.*

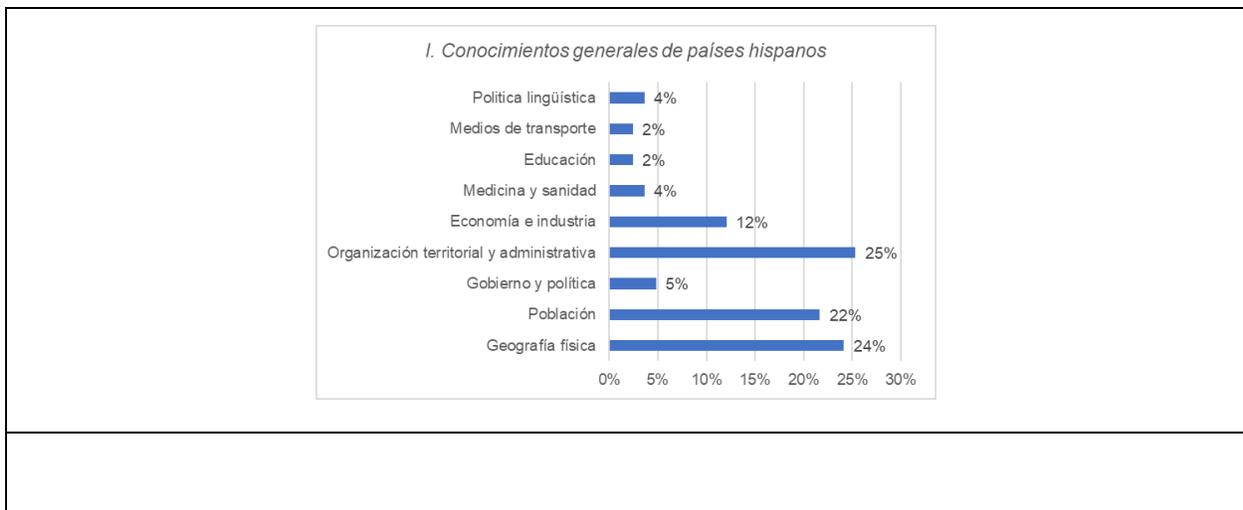
Se puede identificar que más de la mitad de los contenidos hacen referencia a un conocimiento declarativo, factual, enciclopédico de tipo universal, es decir, conocimientos asociados al IRC. Sin embargo, los contenidos asociados al conocimiento de tipo instrumental basado en la experiencia sobre el modo de vida, aspectos cotidianos, identidad colectiva, etc. -ISCS-, también están presentes en un porcentaje notable. Ahora, cuando se observa al interior de cada uno de los inventarios se identifica con más detalle las categorías de conocimientos implicados en los diversos contenidos. Por ejemplo, en la Figura 4 se observa la distribución porcentual de las tres categorías que conforman el IRC.

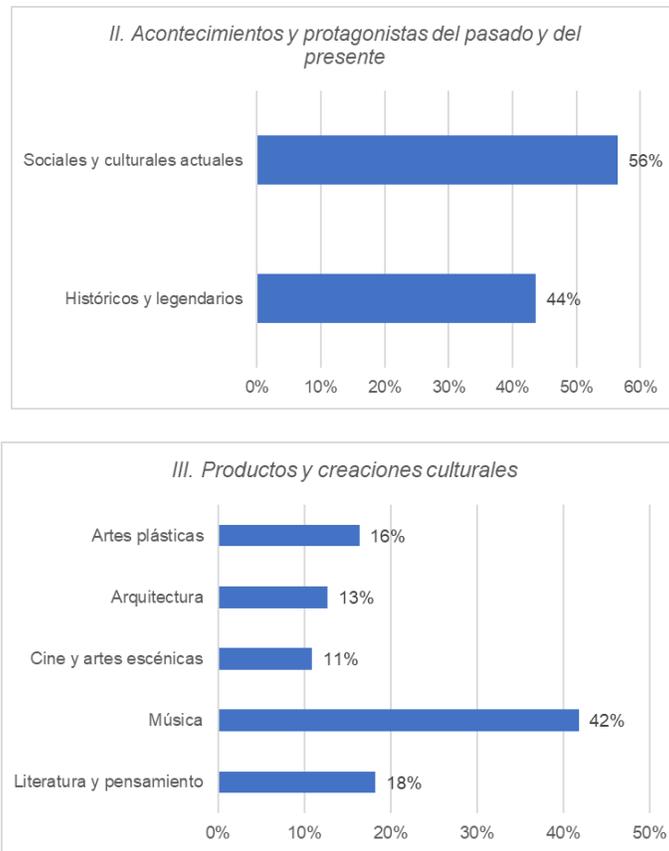


**Figura 4**

*Distribución porcentual de los contenidos clasificados en las categorías del IRC. Manual Vistas. Elaboración propia.*

La categoría I de *Conocimientos generales de países hispanos* representa casi cinco de cada diez contenidos clasificados en este inventario, mientras que la categoría III de *Productos y creaciones culturales* tres de cada diez contenidos, y la categoría II de *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* dos de cada diez. Con respecto a la diversidad de países hispanos de los que se presentaron contenidos culturales, se incluyen 20 países de habla hispana, entre ellos España. Por otro lado, como se puede observar en la Figura 5, al interior de cada una de las categorías del IRC no todos los componentes -subcategorías o temas- contaron con representación dentro de los contenidos del manual *Vistas*.





**Figura 5**

*Distribución porcentual de los contenidos clasificados con base en los componentes de las tres categorías del IRC. Manual Vistas.*

Elaboración propia.

En la categoría I de *Conocimientos generales de países hispanos* se identificaron contenidos asociados con nueve de sus once componentes, siendo las excepciones las categorías de *Religión* y *Medios de comunicación*. Como se puede observar, los tres componentes con mayor peso porcentual son *Organización territorial y administrativa*, *Población* y *Geografía física*, representando, cada uno, un poco más de dos de cada diez contenidos clasificados en esta categoría. Contenidos asociados con la *Organización territorial* y *Geografía física* se presentan de forma sistemática en el manual *Vistas* en la sección de *Panorama*, como puede observarse en el ejemplo incluido en la Figura 6. Esta sección del manual se caracteriza por incluir información descriptiva significativa e imágenes que destacan aspectos geográficos del país en cuestión.

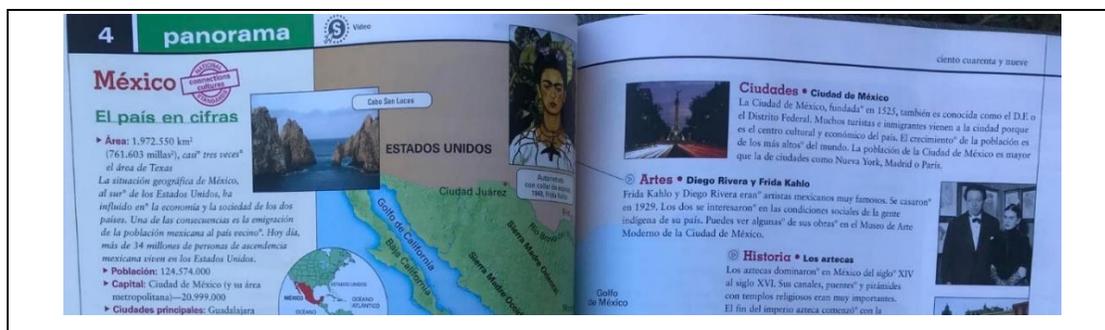


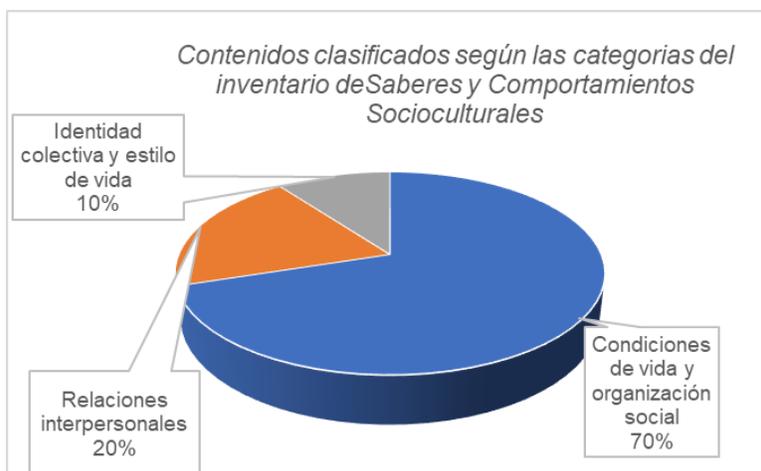
Figura 6

Contenido relativo a la categoría de conocimientos generales de países hispanos  
 Manual Vistas, libro del profesor, 2020  
 Sección Panorama unidad 4, pp. 148-149

En la categoría II de *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* (v. Figura 5), el componente sobre los temas *Sociales y culturales actuales* representan un poco más de cinco de cada diez contenidos clasificados en esta categoría, mientras que el componente sobre los temas *Históricos y legendarios* representa un poco más de cuatro de cada diez contenidos. Ambos tipos de contenidos estuvieron presentes en 17 de las 18 unidades del manual, de forma regular en la sección de *Panorama*, y de forma ocasional en secciones como *Flash cultural* y *Cultura*. Por ejemplo, en la sección de *Flash Cultural* unidad 5 y *Cultura* unidad seis (pp. 185 y 199) se presentan respectivamente aspectos históricos relevantes de la cultura del Perú y se habla de personalidades de origen hispano en el mundo de la moda.

En la categoría III de *Productos y creaciones culturales* el componente de *Música* cuenta con el mayor peso porcentual, representando alrededor de cuatro de cada diez contenidos clasificados en esta categoría; por su parte, el resto de los componentes representan entre uno y dos contenidos de cada diez. El componente de *Música* se incluye de forma sistemática en la sección de *Cultura* y de forma ocasional en otras secciones, mientras que, los componentes de *Literatura*, *Cine y artes escénicas*, *Arquitectura* y *Artes plásticas* se incluyen de forma variada en las diversas secciones del manual.

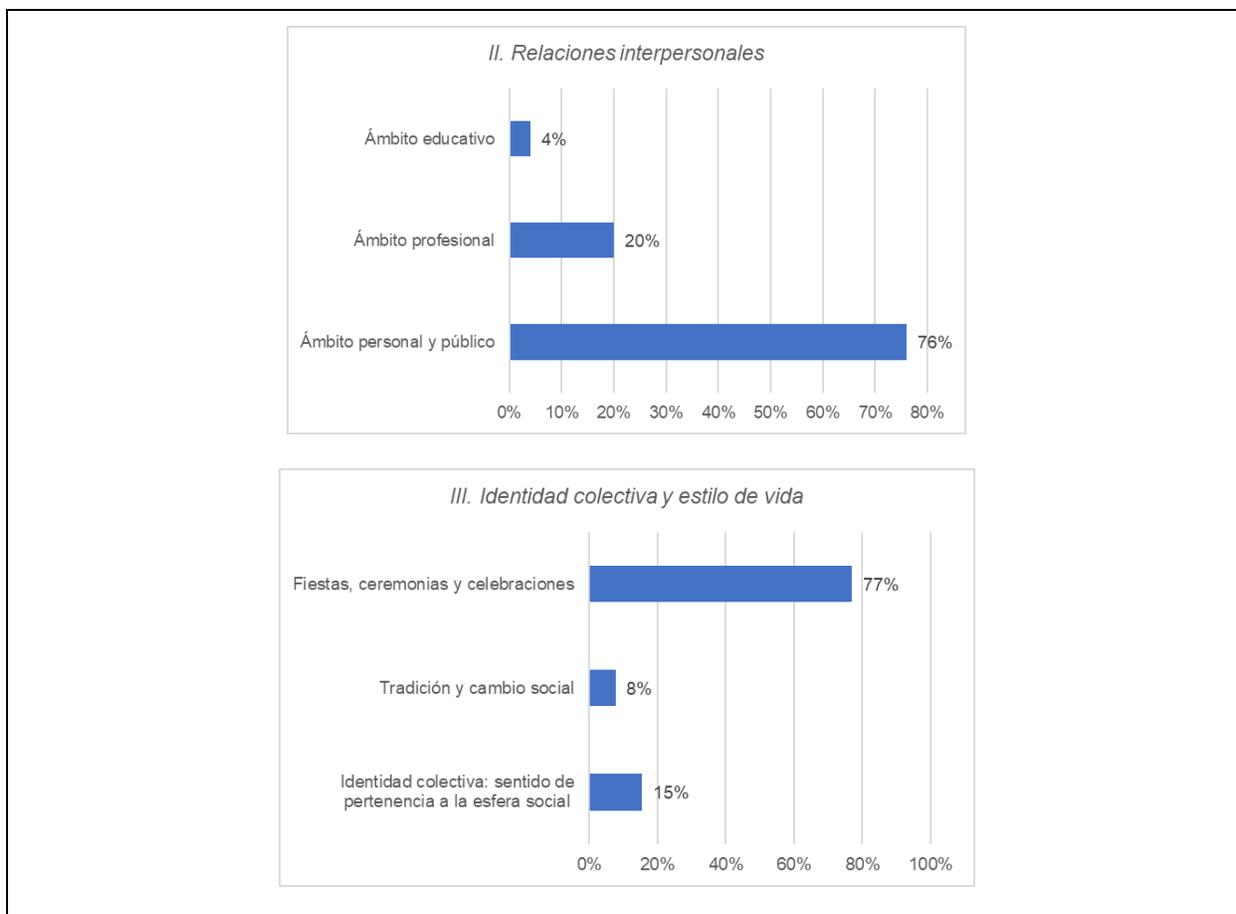
En el análisis de contenidos con base en el ISCS, se puede observar en la Figura 7, que la categoría *Condiciones de vida y organización social* cuenta con el mayor peso porcentual, representando siete de cada diez contenidos clasificados en este inventario. Por su parte, la categoría de *Relaciones interpersonales* representa dos de cada diez contenidos, y la categoría de *Identidad colectiva y estilo de vida* uno de cada diez.



**Figura 7**  
*Distribución porcentual de los contenidos clasificados en las categorías del ISCS. Manual Vistas.*  
 Elaboración propia.

En el análisis al interior de las categorías del ISCS, como se puede observar en la Figura 8, también se identifican diferencias notables entre sus distintos componentes.





**Figura 8**

*Distribución porcentual de los contenidos clasificados en los componentes de las tres categorías del ISCS. Manual Vistas.  
Elaboración propia*

En la categoría I de *Condiciones de vida y organización social* se identificaron contenidos asociados con 14 de sus 16 componentes, siendo las excepciones *Servicios sociales y programas de ayuda* y *Seguridad y lucha contra la delincuencia*. Se puede observar que cuatro de sus componentes -*Actividades de ocio, hábitos y aficiones, Comidas y bebidas, Servicios y Viajes, alojamiento y transporte*- alcanzaron valores porcentuales que representan entre uno y dos contenidos de cada diez clasificados en esta categoría, lo que los convierte en los componentes con mayor representación en la misma. Los contenidos asociados con esta categoría se encuentran presentes en distintas secciones del manual, y en todo caso, tienden a agruparse temáticamente alrededor de las unidades, como puede observarse en la Tabla 9 (v. Anexo 5). Así, en la unidad 8 se encuentran diversos contenidos del componente de *Comidas y bebidas*, mientras que en la unidad 4, se encuentran diversos contenidos del componente de

*Actividades de ocio, hábitos y aficiones.* Un ejemplo de este tipo de contenidos puede observarse en la Figura 9, donde se incluyen algunos relativos a la afición por los deportes.



**Figura 9**

*Contenido relativo al componente de actividades de ocio, hábitos y aficiones*  
Manual *Vistas*, libro del profesor, 2020  
Sección Adelante-lectura unidad 4, pp. 142-143

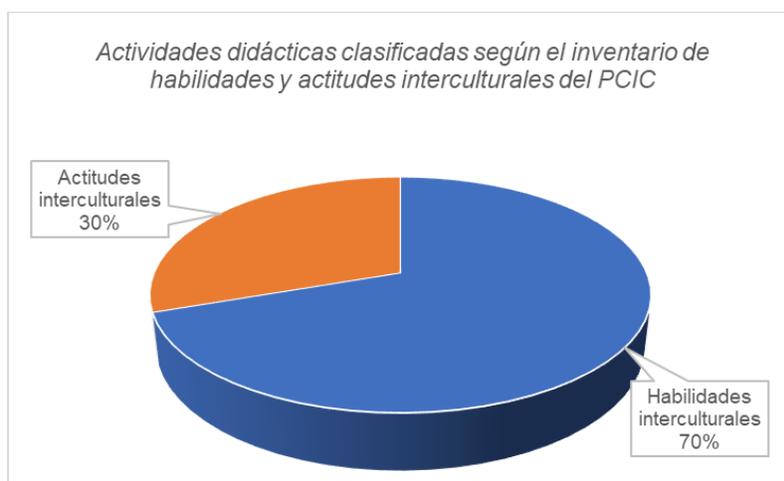
En la categoría II de *Relaciones interpersonales* (v. Figura 8), el componente sobre las relaciones en el *Ámbito personal y público* cuenta con el mayor peso porcentual, representando más de siete de cada diez contenidos clasificados en esta categoría, mientras que, el componente de relaciones en el *Ámbito profesional* representa dos de cada diez contenidos, y el componente de relaciones en el *Ámbito educativo* menos de uno de cada diez. Los contenidos asociados con el componente de relaciones en el *Ámbito personal y público* se encuentran presentes en 16 de las 18 unidades, y están mayormente ubicados en la sección de *Fotonovela*, la cual, se centra en la convivencia de un grupo de amigos integrado por estudiantes extranjeros y nacionales en un país de habla hispana. Por ejemplo, en la sección *Fotonovela* de la unidad doce (pp. 408-409) se incluye un contenido en el que se exponen formas amables de hacer peticiones.

En la categoría III de *Identidad colectiva y estilo de vida* se identificaron contenidos asociados con tres de sus cinco componentes, siendo las excepciones los componentes de *Espiritualidad y religión* y *Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros*. Como se puede observar en la Figura 8, el componente de *Fiestas, ceremonias y celebraciones* cuenta el mayor peso porcentual, representando casi ocho de cada diez contenidos clasificados en esta categoría, mientras que, el componente de *Identidad colectiva* representa poco más de uno de cada diez contenidos, y el componente de *Tradición y cambio social* poco menos de uno de cada diez. En general, los contenidos asociados con esta categoría se incluyen en distintas secciones del manual y presentan una frecuencia reducida, como se puede observar en la Tabla 9 (v. Anexo

5). Un ejemplo de contenido asociado con el componente de *Fiestas, ceremonias y celebraciones* se puede encontrar en la sección *Adelante-lectura* unidad nueve (pp. 322-323) donde se habla de la fiesta de quinceañeras.

### **Actividades que trabajan las habilidades y actitudes interculturales**

Las Tablas 10 y 11 (v. Anexo 6) presentan la clasificación, acorde con el IHA del PCIC, de las actividades didácticas asociadas con contenidos culturales y que trabajan las habilidades y actitudes interculturales en las diversas secciones del manual *Vistas*. Se clasificaron un total de 374 actividades<sup>20</sup> en las parrillas 3 y 4 obteniendo los siguientes resultados. En la Figura 10 se presentan de manera general los porcentajes de las actividades que trabajan habilidades y actitudes.



**Figura 10**

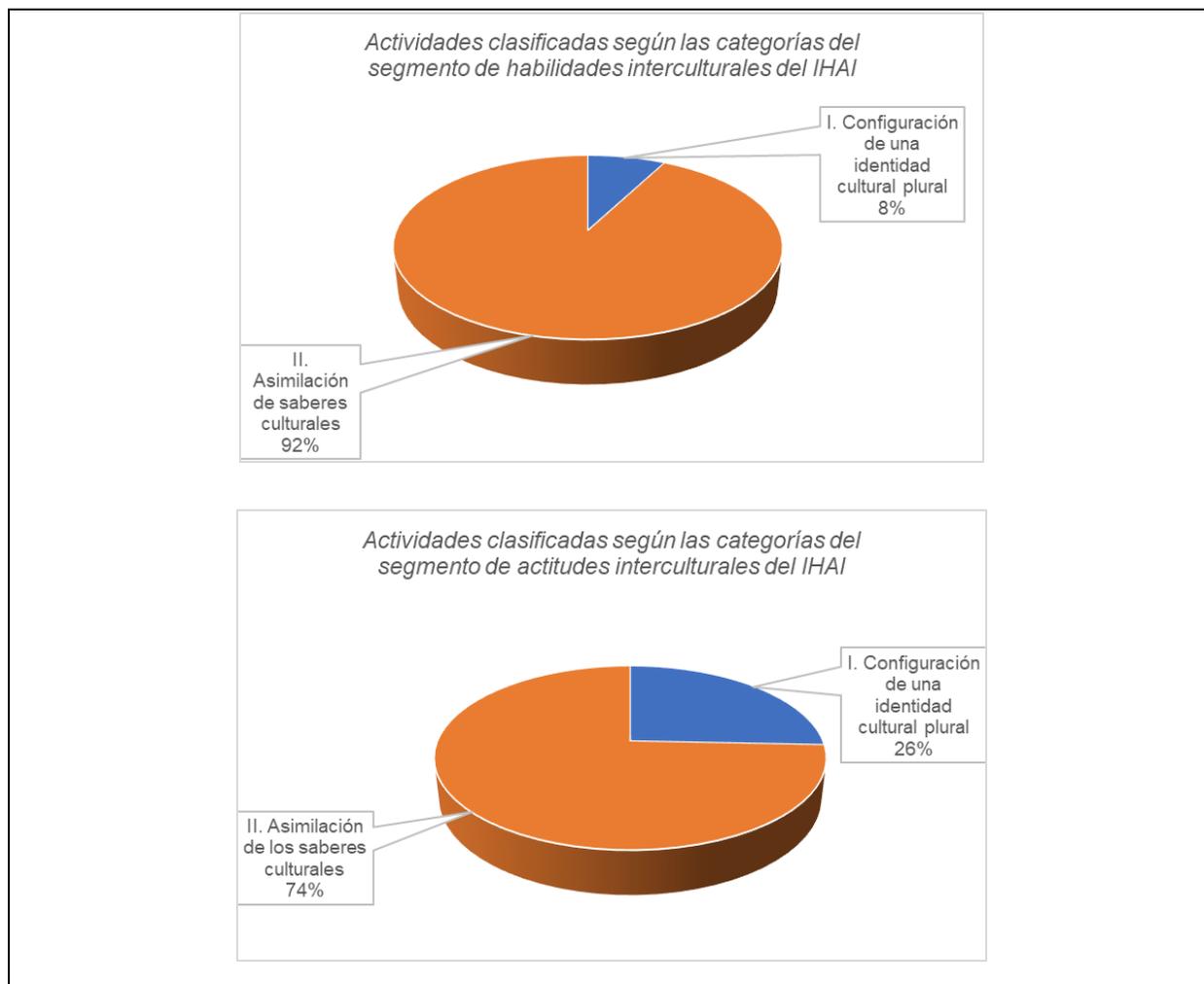
*Distribución porcentual de la clasificación de actividades que trabajan habilidades y actitudes interculturales en el manual Vistas. Elaboración propia.*

Se observa un mayor peso porcentual de actividades orientadas al desarrollo de las *Habilidades interculturales*, las cuales representan siete de cada diez actividades clasificadas en este inventario, por su parte, las actividades orientadas al desarrollo de *Actitudes interculturales* representan tres de cada diez actividades. Esto significa, que en el Manual *Vistas*, las actividades que implican procesos cognitivos para la comprensión y aprehensión de los conocimientos culturales tienen una mayor presencia, por sobre las actividades que trabajan las dimensiones cognitiva, emocional y conductual, orientadas a generar consciencia sobre las predisposiciones a la convivencia intercultural. Por otro lado, al indagar al interior de los segmentos de habilidades

---

<sup>20</sup> Originalmente se computaron 316 actividades, pero 374 incluye aquellas que se asociaron con más de una categoría de los inventarios mencionados, por lo que se contabilizaron en más de una ocasión.

y actitudes del IHAI se identifica que las actividades clasificadas se asocian solo con dos las categorías del inventario. Por ejemplo, en la Figura 11 se pueden observar las dos categorías que encontraron representación en las actividades clasificadas en los segmentos de *habilidades y actitudes interculturales*.



**Figura 11**

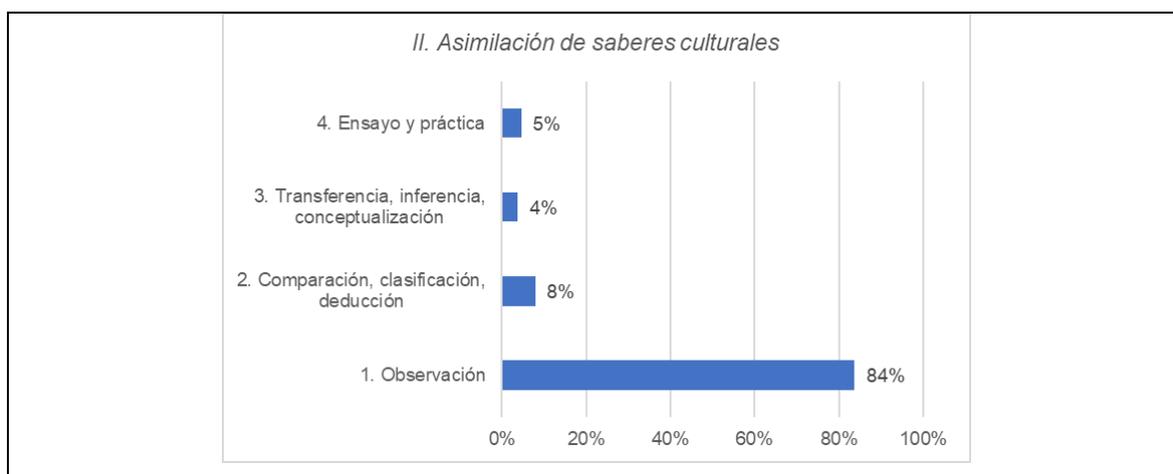
*Distribución porcentual de las actividades asociadas con las categorías de los segmentos de habilidades y actitudes del IHAI. Manual Vistas. Elaboración propia.*

En ambos segmentos del IHAI se identifica la ausencia de actividades que se asocien con las categorías de *Interacción cultural -III-* y *Mediación cultural -IV-*. Por otro lado, se observa que la categoría II de *Asimilación de los saberes culturales* cuenta con el mayor peso porcentual en ambos segmentos, representando alrededor de nueve de cada diez actividades en el segmento de *Habilidades*, y alrededor de siete de cada diez en el segmento de *Actitudes*. Por su parte, la categoría I de *Configuración de una identidad cultural plural* representa alrededor de una de cada diez actividades en el segmento de *habilidades* y tres de cada diez en el de *actitudes*. En virtud

de las diferencias en los componentes al interior de las categorías de los segmentos de habilidades y actitudes interculturales, conviene analizar cada segmento individualmente.

### **Habilidades Interculturales**

En el caso del segmento de *Habilidades Interculturales* (v. Figura 12), en la categoría II de *Asimilación de los saberes culturales*, dominante porcentualmente, se encuentran representados cuatro de sus seis componentes, quedando sin representación los componentes de *Evaluación y control*, y de *Reparación, corrección*. También, se identifica que el componente con mayor peso porcentual -alrededor de ocho de cada diez actividades- es el de *Observación*, el cual, se asocia con actividades que estimulan procesos cognitivos para la comprensión de los fenómenos culturales e identificación de sus particularidades (Instituto Cervantes, 2006). El componente de *Comparación clasificación, deducción*, con una representación de alrededor de una de cada diez actividades, se asocia mayormente con las actividades que implican la comparación de aspectos, conceptos o significados en los que las culturas observadas coinciden o difieren entre sí (Instituto Cervantes, 2006). Mientras que, el componente de *Ensayo y práctica*, que tuvo una representación mínima, se asocia mayormente con las actividades que implican imitación de comportamientos socioculturales de los miembros de la cultura objeto, así como la aproximación a aspectos parciales de productos culturales (Instituto Cervantes, 2006). En el caso del componente de *Transferencia, inferencia, conceptualización*, que también tuvo una representación mínima, se asocia con las actividades que implican formulación de hipótesis predictivas o explicativas sobre aspectos concretos de la realidad sociocultural, utilizando para ello, conocimientos adquiridos sobre la cultura de origen (Instituto Cervantes, 2006).



**Figura 12**

*Distribución porcentual de las actividades que trabajan los componentes de la categoría II del segmento de habilidades del IHAI. Manual Vistas.*

## Elaboración propia

En la Figura 13 puede observarse un ejemplo de actividades que se asocian con los componentes de la categoría II. Ahí, se puede identificar que la actividad complementaria -*extra practice*- de la sección de *Cultura* de la unidad 16, al proponer a los estudiantes imaginar una actividad a realizar en un país de habla hispana, les requiere utilizar conocimientos sobre dicho contexto para proyectar la realización de tal acción. También, en la sección *Adelante-flash-cultural* (p. 571), misma unidad 16, se identifican tres acciones que trabajan habilidades, por ejemplo, identificar elementos concretos del contenido cultural -actividad titulada *A escoger*-; imitar un comportamiento modelado en el contenido audiovisual; y, la realización de una comparación entre la cultura de origen y la de un país de habla hispana -actividades adicionales *small groups* y *cultural comparison* respectivamente-.

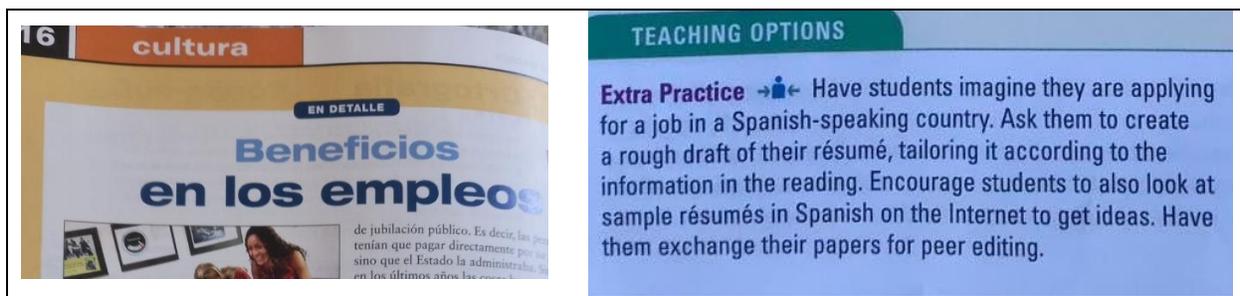


Figura 13

*Actividades asociadas con componentes de la categoría II del IHA del segmento de habilidades*

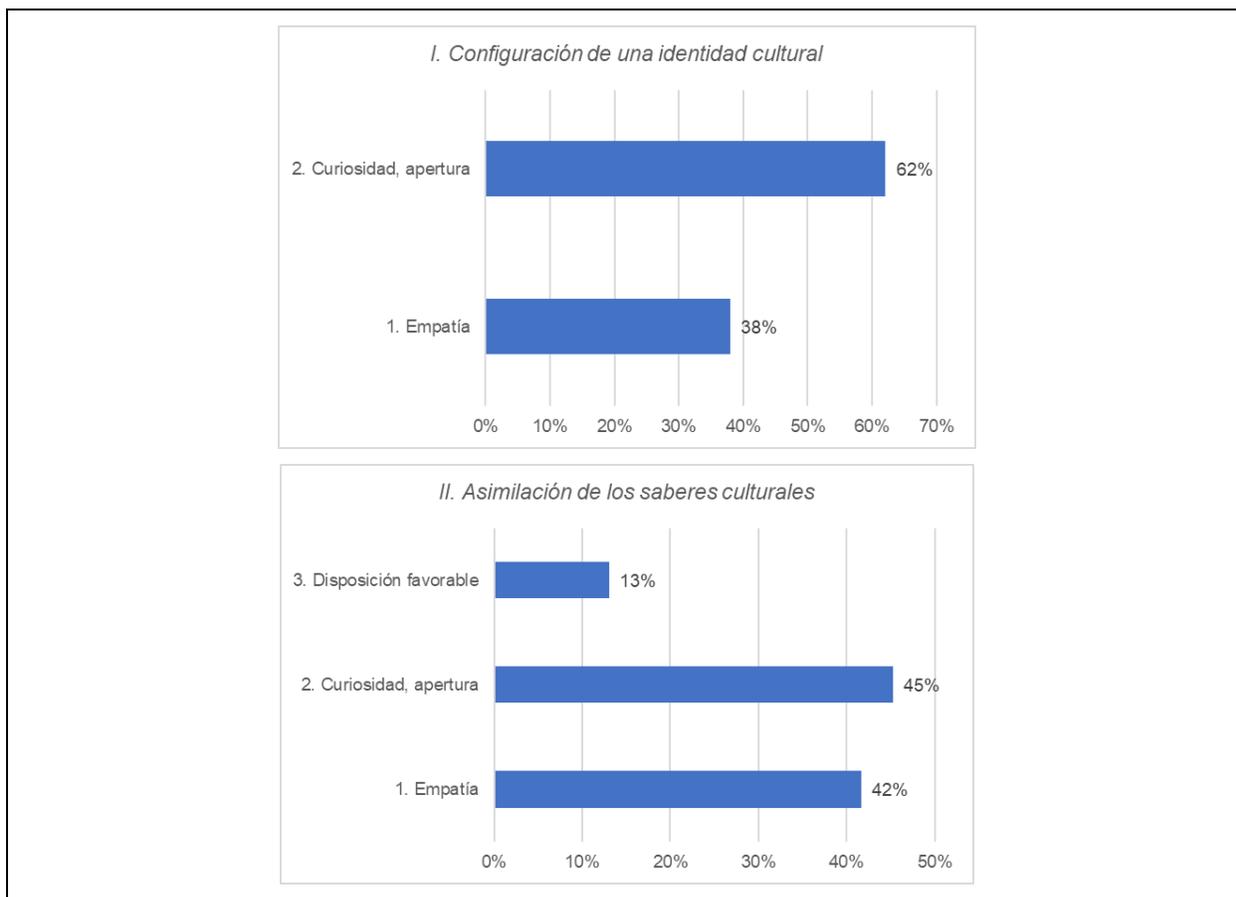
Manual *Vistas*, libro del profesor, 2020  
Sección Cultura unidad 16, p. 550

En el caso de la categoría I *Configuración de una identidad plural*, en el segmento de *Habilidades Interculturales*, únicamente se identificaron actividades asociadas con el componente de *Percepción de diferencias culturales* (v. Tabla 10, Anexo 6). Este componente considera el contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos en la cultura de origen y en otras culturas de los países de habla hispana, focalizando diferencias incluso al interior de la cultura de origen (Instituto Cervantes, 2006). Una actividad asociada con este componente se puede encontrar en la sección *Adelante-flash-cultural* en la unidad 16 (p. 571) -actividad complementaria *cultural comparison*-. Este es el tipo de actividades que regularmente se clasificaron en más de un componente.

### **Actitudes Interculturales**

En el caso del segmento de *Actitudes Interculturales* (v. Figura 14), en la categoría II -dominante porcentualmente-, se encuentran representados tres de sus cinco componentes, quedando sin

representación los componentes de *Distanciamiento, relativización, y Tolerancia a la ambigüedad*. También se observan dos componentes dominantes; uno, el de *Curiosidad y apertura*, implica aspectos como el interés manifiesto por otras realidades culturales o la investigación sobre aspectos culturales mediante la consulta, relación y contraste de fuentes de información (Instituto Cervantes, 2006). Este componente representa un poco más de cuatro de cada diez actividades clasificadas en esta categoría. El otro componente dominante -*Empatía*- implica aspectos de reconocimiento de fenómenos culturales, realidades, valores, creencias, etc. que resultan comprensibles, aunque no forman parte de la propia cultural, gracias a lecturas o experiencias previas con dichas culturas (Instituto Cervantes, 2006). Este componente representa cuatro de cada diez actividades. El tercer componente con representación -*Disposición favorable*-, se asocia con la participación en conversaciones, foros, debates y espacios virtuales que faciliten el descubrimiento de realidades culturales diversas, así como con la iniciativa en la búsqueda de fuentes de información para ampliar conocimiento sobre productos o hechos culturales (Instituto Cervantes, 2006). Este componente representa alrededor de una de cada diez actividades.

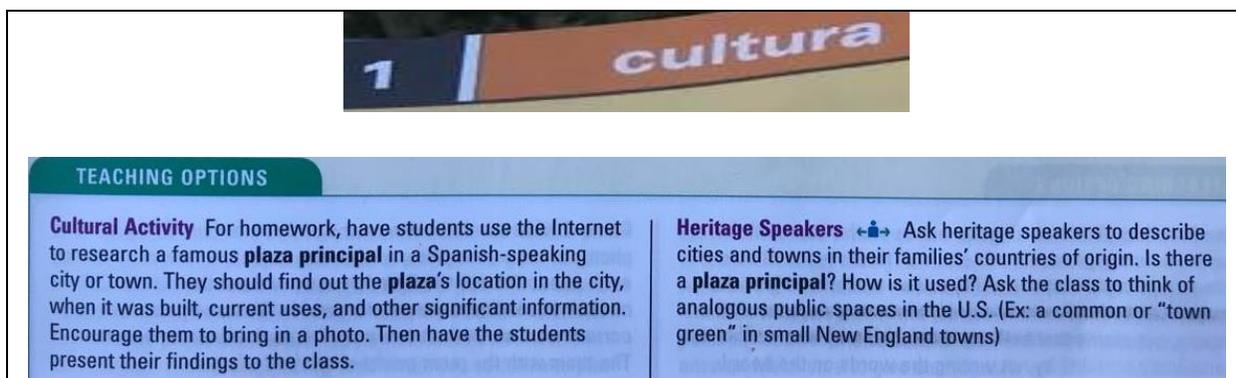


**Figura 14**

*Distribución porcentual de las actividades que trabajan los componentes de las categorías I y II del segmento de actitudes del IHAJ. Manual Vistas.*

Elaboración propia

En la Figura 15 se puede observar un ejemplo de actividades asociadas con los componentes de la categoría I. La actividad complementaria *-heritage speakers-* de la sección de *Cultura*, al pedir a los estudiantes describir sitios asociados a la cultura de origen y con los que han tenido un contacto previo, implica el reconocimiento de fenómenos o productos culturales que resultan comprensibles gracias a experiencias previas de contacto cultural. Por su parte, otra actividad complementaria *-cultural activity-* de la misma sección, al requerir a los estudiantes la búsqueda de información y aspectos significativos sobre plazas principales en países de habla hispana, promueve el interés de los estudiantes por el conocimiento de otras realidades culturales. Mientras que, un ejemplo de actividad que promueve el descubrimiento de realidades culturales diversas, puede encontrarse en la sección *Adelante en pantalla* de la unidad uno (p. 34) *-cultural activity-*, la cual, pone en contacto a los estudiantes con medios de comunicación en español y solicita el contraste de sus hallazgos con otros estudiantes.



**Figura 15**

*Actividades asociadas con componentes de las categorías I y II del IHAJ del segmento de actitudes*

Manual *Vistas*, libro del profesor, 2020

Sección *Cultura*, unidad 1, p. 11

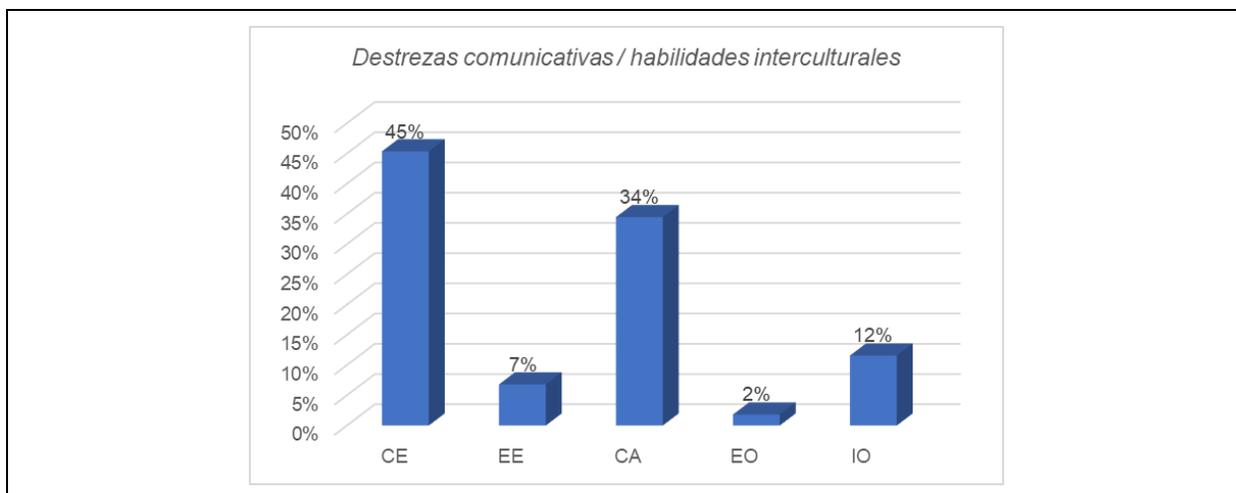
En el mismo segmento de actitudes, pero ahora en la categoría I *Configuración de una identidad plural*, las actividades clasificadas únicamente se asociaron con los componentes de *Empatía* -seis de cada diez actividades- y de *Curiosidad y apertura* -cuatro de cada diez actividades- (v. Figura 14). Mientras que el componente de *Empatía* considera, entre otros aspectos, el ensayo de rasgos de comportamiento -saludos, proxémica, juicios o valoraciones propios de los miembros de la cultura con la que se entra en contacto (Instituto Cervantes, 2006); el componente de *Curiosidad y apertura*, por su parte, considera aspectos como el interés manifiesto -

acercamiento, preguntas, búsqueda de explicaciones, etc.- hacia los miembros de la cultura de origen y hacia sus productos y hechos culturales (Instituto Cervantes, 2006).

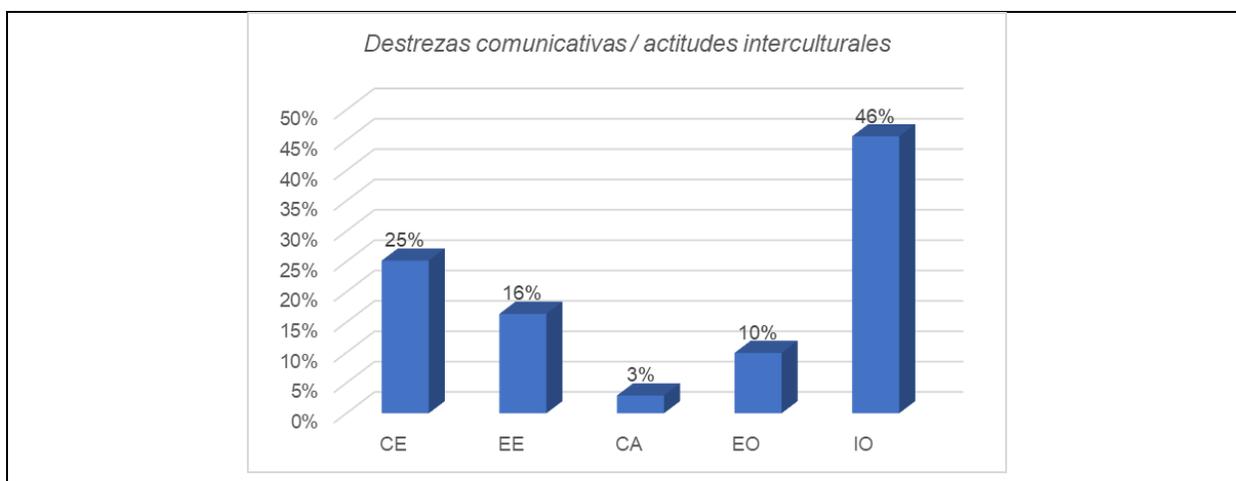
Un ejemplo de este componente puede encontrarse en la sección de Cultura de la unidad 1 (p. 11), en la actividad titulada *saludos*, la cual implica la ejecución de comportamientos típicos en contextos culturales específicos de países de habla hispana. Por su parte, la actividad complementaria *-heritage speakers* de la sección de *Cultura* Figura 15- implica, al comparar los espacios públicos, la aproximación a aspectos propios de la cultura de origen. Esta actividad es otro ejemplo de aquellas que se asocian con más de un componente.

### **Destrezas lingüísticas implicadas en las actividades que trabajan las habilidades y actitudes interculturales**

Cuando se analiza el número global de actividades computadas<sup>21</sup>, se identifica en la Figura 16 que las destrezas lingüísticas dominantes en el segmento de *Habilidades Interculturales* son la CE -primer lugar- y la CA -segundo lugar-. Por otro lado, en el segmento de *Actitudes Interculturales* la IO ocupa el primer lugar y la CE el segundo lugar. Esto hace de la CE la destreza más empleada en el trabajo de las habilidades y actitudes interculturales en este manual, mientras que, el segundo lugar lo ocupa la IO y el tercero la CA.



<sup>21</sup> Conviene especificar, que, bajo el componente de Observación, perteneciente a la categoría de Asimilación de los saberes culturales, se agrupan un alto número de actividades que emplean la CA y la CE, lo cual se refleja en la Figura 16.



**Figura 16**

*Distribución porcentual de la participación de las destrezas lingüísticas en las actividades que trabajan las habilidades y actitudes interculturales en el manual Vistas.*

Elaboración propia

Por otro lado, cuando se analizan las destrezas lingüísticas al interior de los componentes de las dos categorías representadas en las actividades contabilizadas, se puede observar en la Tabla 12, en el segmento de *Habilidades Interculturales*, que la destreza de IO es la dominante en el componente de *Percepción de diferencias culturales* en la categoría I; mientras que la CE y la EE se utilizan, cada una, en dos de cada diez actividades. En el caso de la categoría II, la CE es la destreza dominante en el componente de *Observación*, la EE en el componente de *Transferencia, inferencia, conceptualización* y, la IO en el componente de *Ensayo y práctica*; siendo el componente de *Comparación, clasificación, deducción* el que presenta una participación más equilibrada de diversas destrezas -CE, EE, EO e IO-.

Destrezas lingüísticas	I. Configuración de una identidad cultural plural		II. Asimilación de los saberes culturales			
	HABILIDADES INTERCULTURALES					
		<i>Percepción diferencias culturales</i>	<i>Observación</i>	<i>Comparación, clasificación, deducción</i>	<i>Transferencia, inferencia, conceptualización</i>	<i>Ensayo y práctica</i>
CE		20%	53%	24%	7%	
EE		23%	1%	24%	53%	35%
CA		4%	43%	4%		
EO		3%	0.5%	10%	13%	6%
IO		50%	2.5%	38%	27%	59%
	ACTITUDES INTERCULTURALES					
	<i>Empatía</i>	<i>Curiosidad, apertura</i>	<i>Empatía</i>	<i>Curiosidad, apertura</i>	<i>Disposición favorable</i>	
CE		19%	3%	47%	6%	
EE	35%	19%		18%	19%	
CA		4%		4%	6%	
EO	6%	4%		19%		
IO	59%	54%	97%	12%	69%	

**Tabla 12**

*Distribución porcentual de destrezas lingüísticas participantes en las actividades que trabajan los componentes de las dimensiones I y II del IHA del PCIC. Manual Vistas.*

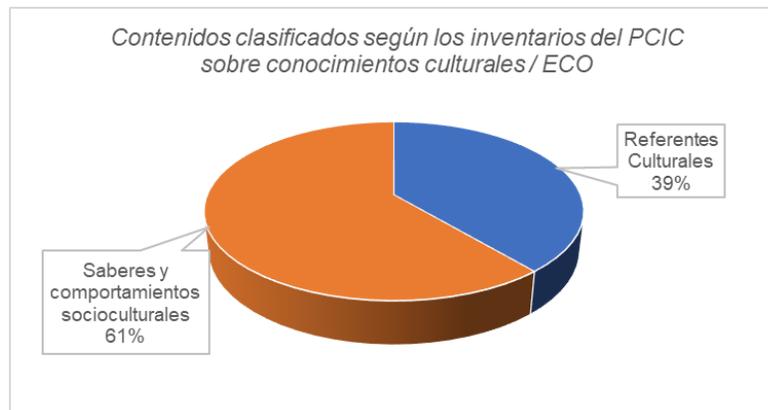
Elaboración propia.

Al considerar el segmento de *Actitudes Interculturales*, se identifica que, la IO es la destreza más utilizada en los dos componentes de la categoría I, así como en dos de los componentes de la categoría II. Asimismo, la CE y la EE tienen una representación importante en los componentes de ambas categorías. Finalmente, el componente de *Curiosidad y apertura* de la categoría II es el que presenta una participación más equilibrada de diversas destrezas lingüísticas -CE, EE, EO e IO.

## 5.2. Resultados del manual *ECO*

### Contenidos sobre aspectos culturales

Las Tablas 13 y 14 (v. Anexo 5) presentan la clasificación, acorde con los inventarios IRC e ISCS del PCIC, de los contenidos culturales de las diversas secciones del manual *ECO*. Se computaron un total de 86 contenidos asociados con las categorías de las parrillas 1 y 2 obteniendo los siguientes resultados. En la Figura 17 se presentan los porcentajes de los contenidos que se asocian con ambos inventarios.



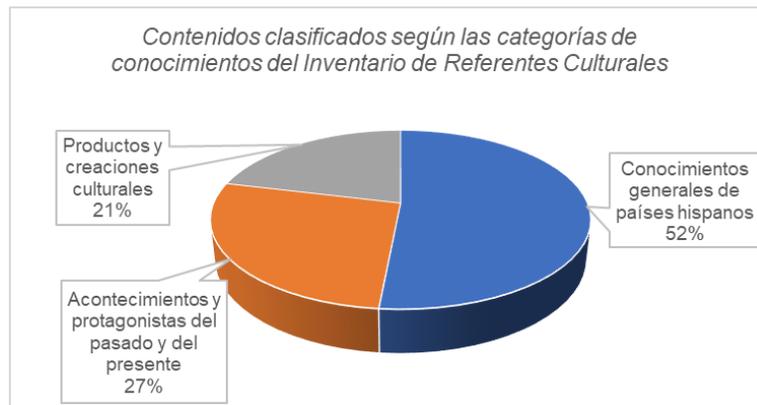
**Figura 17**

*Distribución porcentual de la clasificación de los contenidos culturales del manual ECO.*

Elaboración propia.

Se puede identificar una mayor representación de contenidos -seis de cada diez- que hacen referencia a un conocimiento de tipo instrumental basado en la experiencia sobre el modo de vida, aspectos cotidianos, identidad colectiva, etc., es decir, conocimientos asociados al ISCS. Por su parte, los contenidos asociados al conocimiento declarativo, factual, enciclopédico de tipo

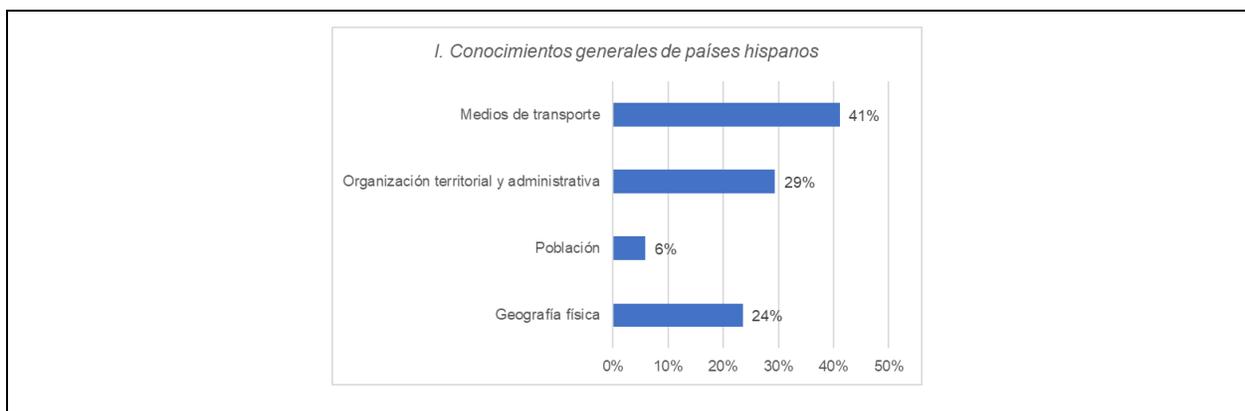
universal, es decir, conocimientos asociados al IRC, representan cuatro de cada diez contenidos, con lo cual también tienen una representación notable. Cuando se observa al interior de cada uno de los inventarios, se identifica con más detalle las diferentes categorías de conocimientos implicados en los diversos contenidos. En la Figura 18 se observa la distribución porcentual de las tres categorías que conforman el IRC.

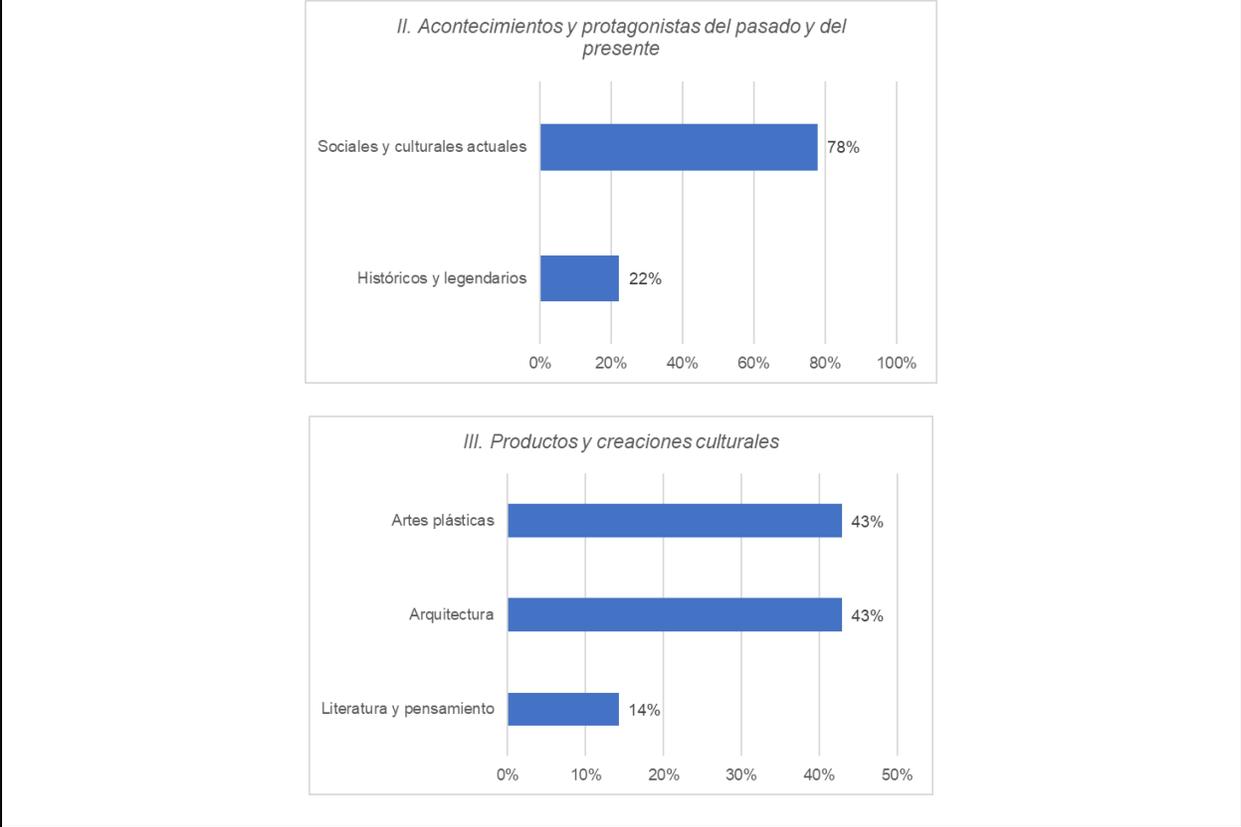


**Figura 18**

*Distribución porcentual de los contenidos clasificados en las categorías del IRC. Manual ECO. Elaboración propia.*

La categoría I de *Conocimientos generales de los países hispanos* representa a un poco más de la mitad de los contenidos clasificados en el IRC, mientras que, la categoría II de *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* representa a tres de cada diez contenidos, y la III de *Productos y creaciones culturales* a dos de cada diez. La mayoría de los contenidos culturales hacen referencia al contexto de España, sin embargo, también se incluyen breves aspectos y datos de diversos países de habla hispana en América. Por otro lado, como se puede observar en la Figura 19, al interior de las tres categorías del IRC no todos los componentes -subcategorías o temas- contaron con representación dentro de los contenidos del manual *ECO*.





**Figura 19**

*Distribución porcentual de los contenidos clasificados en los componentes de las tres categorías del IRC. Manual ECO. Elaboración propia.*

En la categoría I de *Conocimientos generales de países hispanos* del IRC, se identificaron contenidos asociados con cuatro de sus once componentes, siendo el de *Medios de transporte* el más representado, con cuatro de cada diez contenidos clasificados en esta categoría. Por su parte, el componente de *Organización territorial y administrativa* representa a tres de cada diez contenidos, y el de *Geografía física* a dos de cada cuatro. Un ejemplo de contenidos del componente de *Medios de transporte* se puede identificar en la Figura 20, en él se aborda el transporte terrestre y los procesos de reporte de accidentes.

14 Llevaba casco, menos mal

1. Escucha el diálogo y completa los datos.

FECHA DEL ACCIDENTE				CALLE O LUGAR		Ciudad	País
Día	Mes	Año	HORA	Plaza de la Constitución, 77		Valencia	España
25	junio	2004	17:42				
DATOS CONDUCTOR A				DATOS CONDUCTOR B			
Nombre: Samuel				Nombre: Cristóbal			
Apellidos: Juárez del Río				Apellidos: García			
DNI: 22.522.147				DNI: 46.262.721			
Dirección: Paseo de la Ribera, 123				Dirección: Calle de la Ribera, 123			
Ciudad: Valencia Código Postal: 46002				Ciudad: Valencia Código Postal: 46002			
País: España Teléfono: 96.294.12.56				País: España Teléfono: 96.294.12.56			
DATOS VEHICULO A				DATOS VEHICULO B			
Matrícula: 9877 BFG				Matrícula: 4622.888			
Marca y modelo: Mercedes C110				Marca y modelo: Mini Cooper			
				Color: azul			
				Compañía de Seguros: TriFico Seguro			

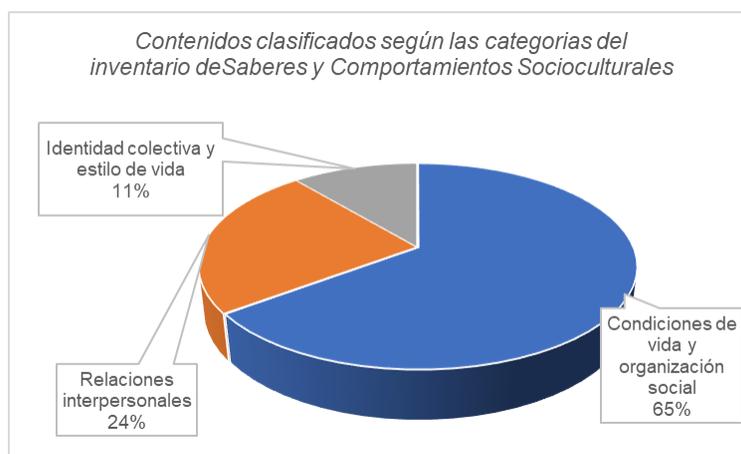
**Figura 20**

*Contenido relativo al componente de medios de transporte de la categoría I del IRC*  
Manual ECO2004, libro del profesor, 2004  
Sección Introducción unidad 14, p. 136.

La categoría II de *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* encontró representación de sus dos componentes, siendo el de temas *Sociales y culturales actuales* el de mayor peso, con una proporción de casi ocho de cada diez contenidos clasificados en esta categoría, mientras que, el componente de *Históricos y legendarios* encontró representación en dos de cada diez. Ambos tipos de contenido; por un lado, *Personajes históricos de países de habla hispana*, y por el otro, *Personajes contemporáneos del mundo de la moda*, pueden identificarse las secciones de *Mundo hispano* de las unidades siete y once (pp. 73 y 113).

En la categoría III de *Productos y creaciones culturales*, los componentes de *Artes plásticas* y de *Arquitectura* encontraron representación en poco más de cuatro por cada diez contenidos clasificados en esta categoría; mientras que, el de *Literatura y pensamiento* en poco más de un contenido por cada diez. No tuvieron representación los componentes de *Música* y de *Cine y artes escénicas*. Un ejemplo de contenidos asociados a los componentes de *Artes plásticas* y de *Arquitectura* se puede encontrar en la sección *Mundo hispano* de la unidad 9 (p. 93)

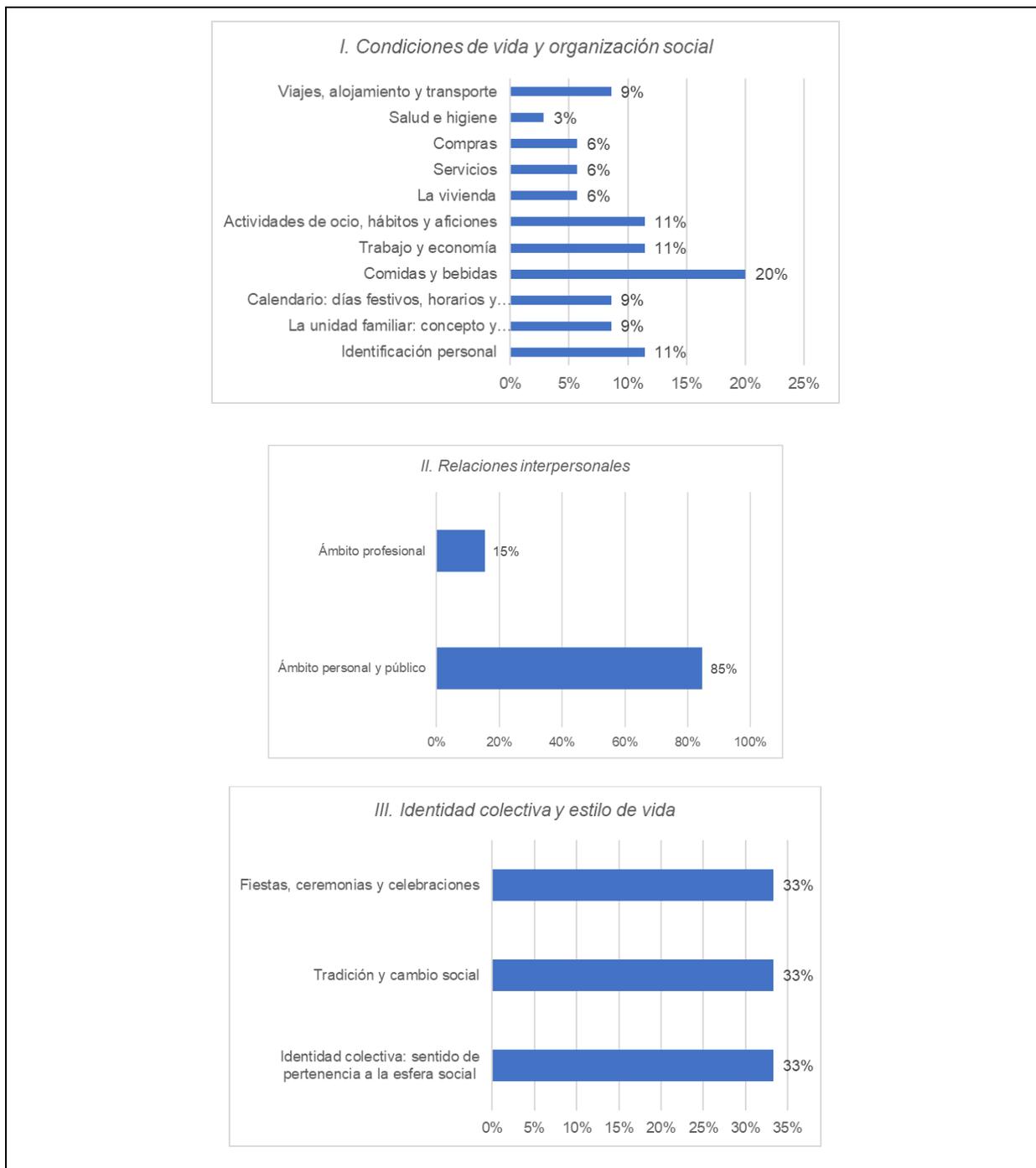
En el análisis de los contenidos asociados al ISCS, se puede observar en la Figura 21, que la categoría I *Condiciones de vida y organización social* cuenta con la mayor representación, seis de cada diez contenidos clasificados en esta categoría. La segunda categoría con mayor representación es la II *Relaciones interpersonales*, con poco más de dos de cada diez contenidos; y la de menor representación con poco más de uno de cada diez fue la categoría III de *Identidad colectiva y estilos de vida*.



**Figura 21**

*Distribución porcentual de los contenidos clasificados en las categorías del ISCS. Manual ECO.*  
Elaboración propia.

En el análisis al interior de las categorías del ISCS, como se puede observar en la Figura 22, también se identifican diferencias notables entre sus distintos componentes.

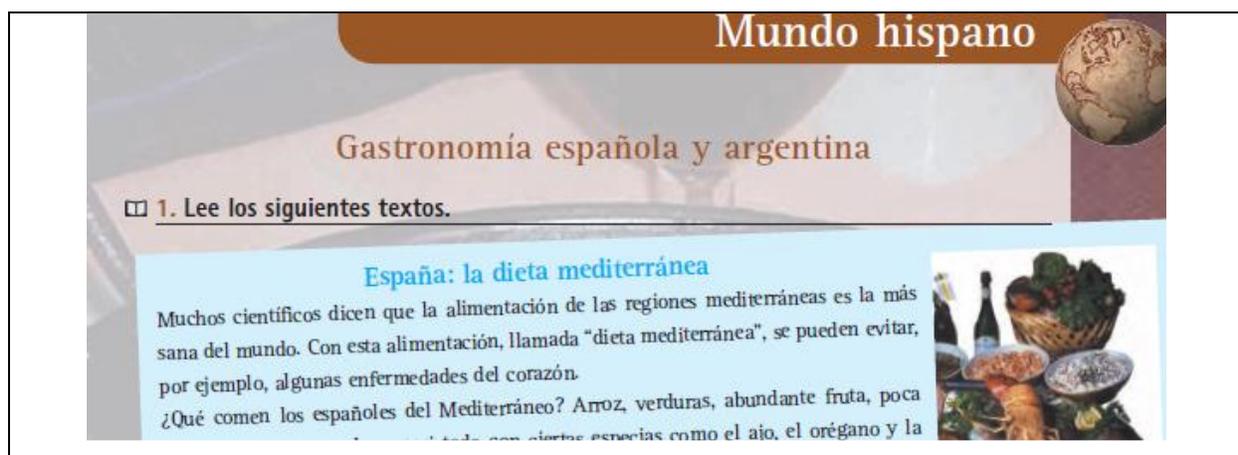


**Figura 22**

*Distribución porcentual de los contenidos clasificados en los componentes de las tres categorías del ISCS. Manual ECO.*

Elaboración propia

En la categoría I de *Condiciones de vida y organización social*, se identificaron contenidos asociados con once de los dieciséis componentes de dicha categoría, siendo las excepciones, los de *Seguridad y lucha contra la delincuencia*, de *Servicios sociales y programas de ayuda*, de *Ecología y medio ambiente*, de *Medios de comunicación e información* y de *Educación y cultura*. El tipo de contenido o componente con mayor representación es el de *Comidas y bebidas* con una proporción de dos por cada diez contenidos clasificados en esta categoría. Otros componentes con una proporción de al menos un contenido por cada diez son, *Identificación personal*, *Trabajo y economía*, *Actividades de ocio* y el de *Hábitos y aficiones*. Un ejemplo de contenido del componente de *Comidas y bebidas* se puede observar en la Figura 23.



**Figura 23**

*Contenido relativo al componente de comidas y bebidas de la categoría I de ISCS  
Manual ECO, libro del profesor, 2004  
Sección Mundo Hispano unidad 10, p. 103*

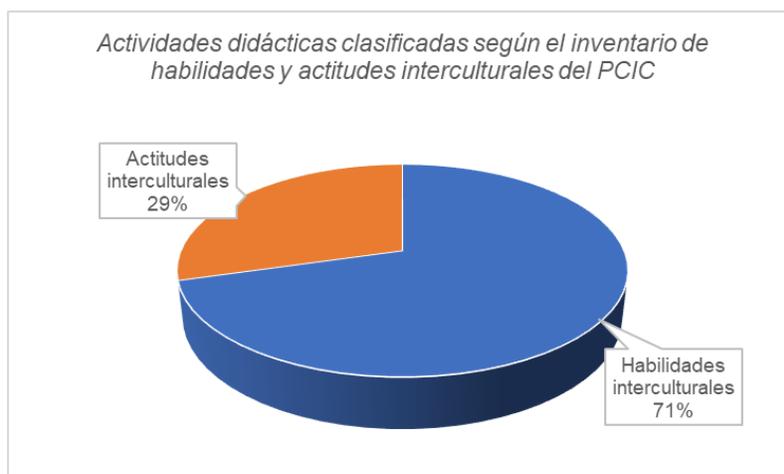
En la categoría II de *Relaciones interpersonales*, se identifican contenidos clasificados en dos de sus tres componentes, quedando sin representación el de *Relaciones en el ámbito educativo* (v. Figura 22). Por otro lado, el componente sobre las relaciones en el *Ámbito personal y público* es el de mayor representación con ocho de cada diez contenidos clasificados en esta categoría. En la sección de *Expresión oral* de la unidad uno (p.12) se puede encontrar un ejemplo de este tipo de contenido donde se presentan formas de saludar en situaciones formales e informales.

En la categoría III de *Identidad colectiva y estilo de vida*, se identificaron contenidos asociados con tres de sus cinco componentes, quedando sin representación los componentes de *Espiritualidad y religión* y *Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros*

(v. Figura 22). En esta categoría, se observó una representación equitativa de los tres componentes identificados. Un ejemplo de un contenido de este tipo, asociado con el componente *Fiestas, ceremonias y celebraciones* se puede encontrar en la *sección Mundo hispano* de la unidad cinco (p. 52) donde se habla de una fiesta regional española.

### **Actividades que trabajan las habilidades y actitudes interculturales**

Las Tablas 15 y 16 (v. Anexo 6) presentan la clasificación, acorde con el IHA del PCIC, de las actividades didácticas asociadas con los contenidos culturales, las cuales, trabajan las *Habilidades y Actitudes Interculturales* en las diversas secciones del manual *ECO*. Se clasificaron un total de 180 actividades<sup>22</sup> en las parrillas 3 y 4 obteniendo los siguientes resultados. En la Figura 24 se presentan de manera general los porcentajes de las actividades que trabajan las habilidades y actitudes.



**Figura 24**

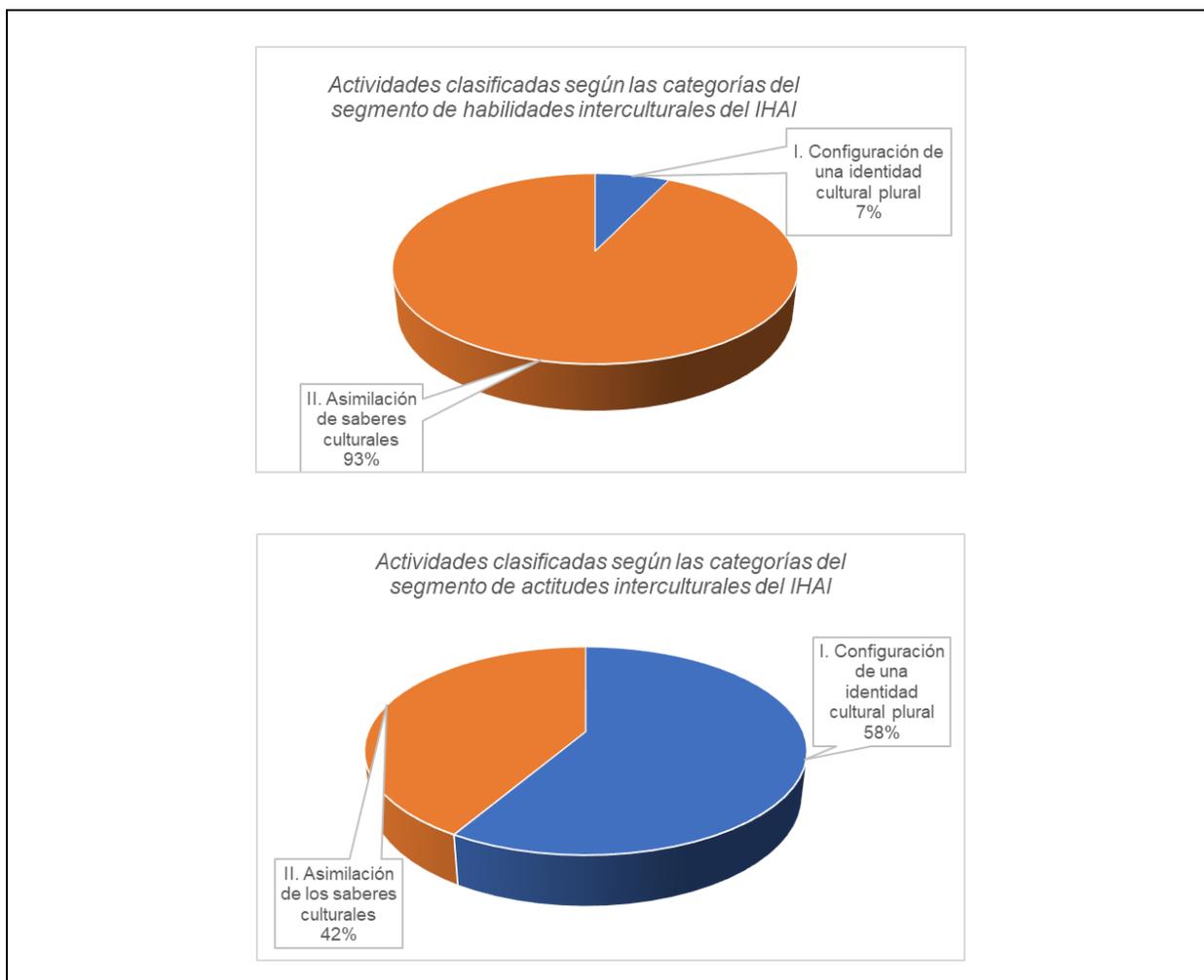
*Distribución porcentual de la clasificación de actividades que trabajan habilidades y actitudes interculturales en el manual ECO. Elaboración propia.*

Se observa una mayor presencia de actividades orientadas al desarrollo de las *Habilidades Interculturales*, las cuales representan una proporción de siete de cada diez actividades clasificadas en el IHA. Por su parte, las actividades orientadas al desarrollo de las *Actitudes Interculturales* representan una proporción de tres de cada diez. Esto significa una mayor presencia de las actividades que trabajan procesos cognitivos de comprensión por sobre las que trabajan las dimensiones emocional y conductual. Por otro lado, al indagar al interior de los segmentos de habilidades y actitudes del IHA, se identifica que las actividades clasificadas se

<sup>22</sup> Originalmente se computaron 152 actividades, pero 180 incluye aquellas que se asociaron con más de una categoría de los inventarios mencionados, por lo que se contabilizaron en más de una ocasión.

asocian, solamente, con dos categorías del inventario, las cuales, presentan una distribución distinta en función del segmento de *Habilidades* o *Actitudes*. Las categorías ausentes fueron la III. *Interacción cultural* y la IV. *Mediación cultural*.

En la Figura 25 se puede observar en el segmento de *Habilidades*, que la categoría II de *Asimilación de los saberes culturales* representa aproximadamente nueve de cada diez actividades clasificadas en dicho segmento; mientras que, en el segmento de actitudes, esa misma categoría solo representa aproximadamente cuatro de cada diez actividades, siendo la categoría I de *Identidad cultural plural* la dominante en este segmento.



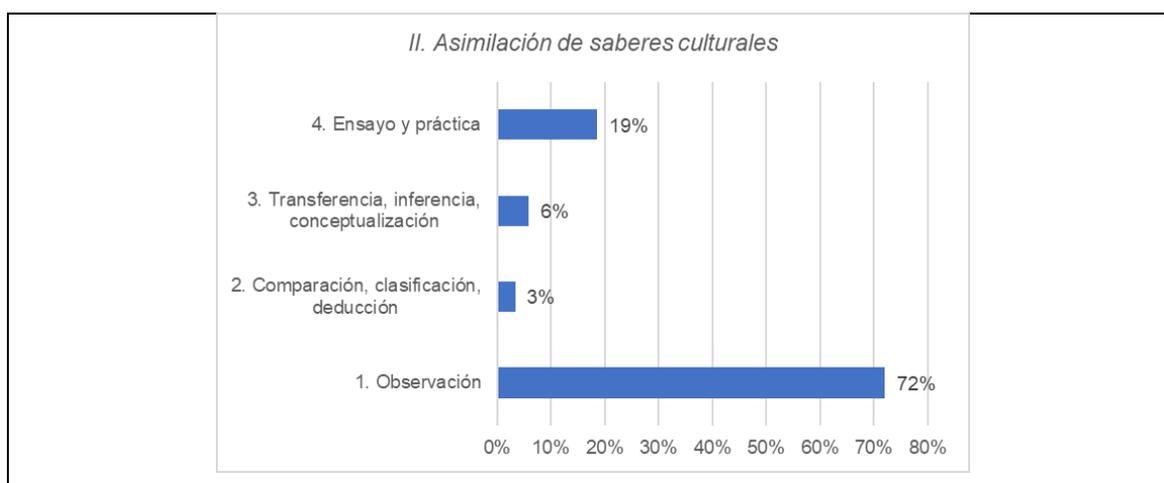
**Figura 25**

*Distribución porcentual de las actividades asociadas con las categorías de los segmentos de habilidades y actitudes del IHAH. Manual ECO. Elaboración propia.*

En virtud de las diferencias de representación en las categorías y sus componentes, conviene analizar los segmentos de *Habilidades* y *Actitudes* individualmente.

## Habilidades Interculturales

En el caso del segmento de *Habilidades interculturales* (v. Figura 26), en la categoría II, dominante porcentualmente, se encuentran representados cuatro de sus seis componentes, quedando sin representación los componentes de *Evaluación y control*, y de *Reparación, corrección*. También se identifica que el componente con mayor peso porcentual es el de *Observación*, el cual representa una proporción de siete de cada diez actividades clasificadas en esta categoría. El otro componente con un peso porcentual de dos dígitos es el de *Ensayo y práctica*, éste, representa una proporción de casi dos de cada diez actividades. Por su parte, los componentes de *Transferencia, inferencia y conceptualización*, así como el de *Comparación, clasificación, deducción* no alcanzaron una representación en cifras de al menos una actividad por cada diez.



**Figura 26**

*Distribución porcentual de las actividades que trabajan los componentes de la categoría II del segmento de habilidades del IHA. Manual ECO.*

Elaboración propia

En la Figura 27 se presenta un ejemplo de actividades asociadas con los componentes de la categoría II. Ahí, se puede identificar, en la sección *Mundo hispano*, cómo la pregunta 4 requiere que los estudiantes identifiquen y comprendan aspectos del mundo del trabajo y la economía; mientras que la pregunta 2, misma sección y unidad, promueve la identificación de diferencias con su propio país. Lo anterior implica, que el estudiante debe también considerar ese mismo elemento con respecto a su país de origen. También, la actividad 2a de la sección *Expresión oral* unidad cuatro (p. 42), promueve una práctica en el tema del trabajo en un escenario contextual español, lo que presenta al estudiante la oportunidad de imitar comportamientos propios del contexto de países de habla hispana. Mientras tanto, la actividad 1b de la sección *Síntesis* unidad

tres (p. 34.), requiere al estudiante recurrir a los conocimientos obtenidos en esta unidad para proyectar una conversación entre dos individuos en un contexto urbano español.

2. ¿Qué diferencias hay con tu país?

3. ¿En qué sector trabajas tú?

4. Mira el gráfico y compara con España. Di si es verdadero (V) o falso (F).

- V En América Latina hay más pescadores y agricultores.
- F En España hay más trabajadores en el sector de la industria.

El trabajo en América Latina

22%

**Figura 27**

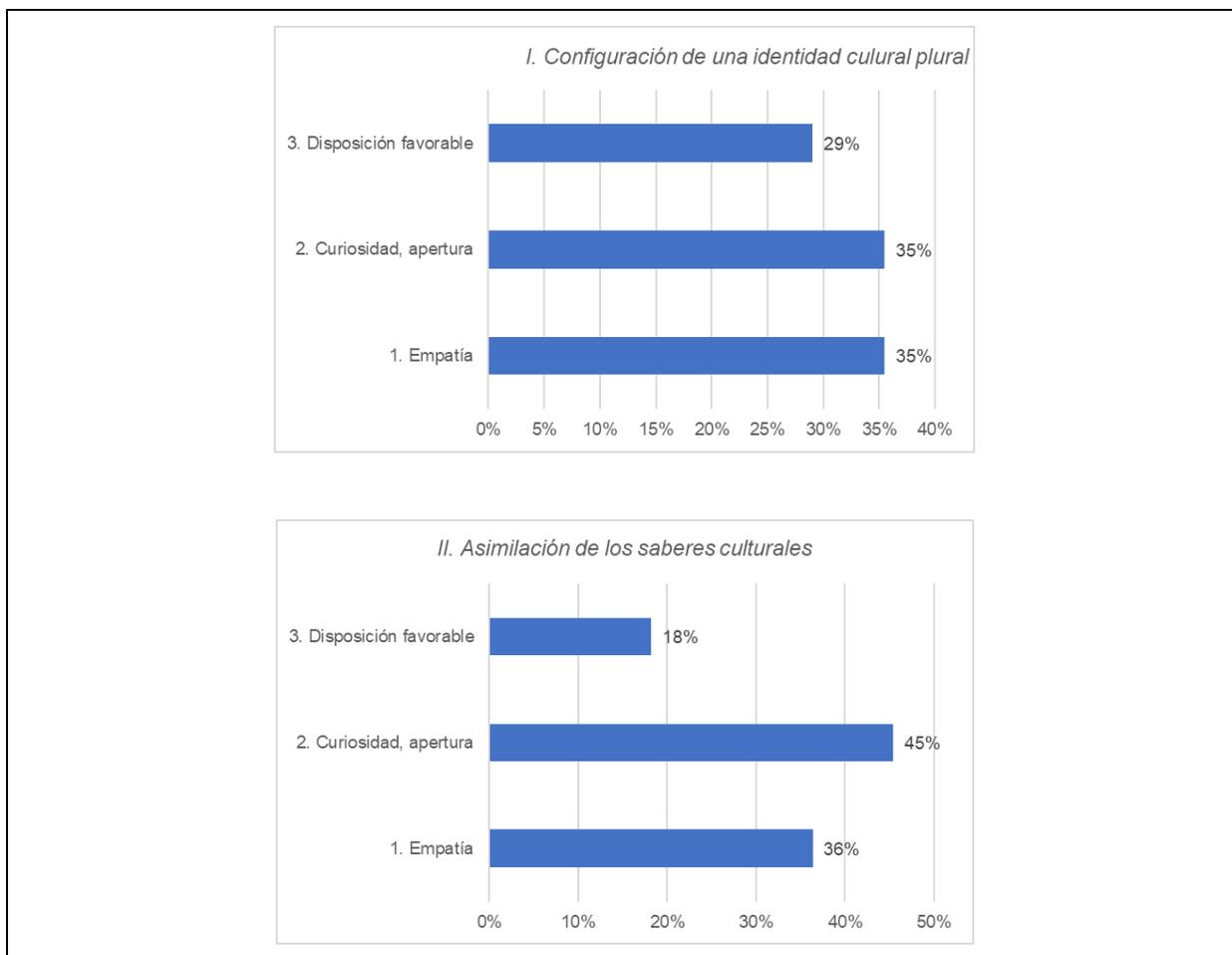
*Actividades asociadas con componentes de la categoría II del IHA del segmento de habilidades*

Manual *ECO*, libro del profesor, 2004  
Sección *Mundo hispano* unidad 4, p. 43.

En la categoría I, en el segmento de *Habilidades*, el cien por ciento de las actividades clasificadas se asociaron con el componente de *Percepción de diferencias culturales* (v. Tabla 15, Anexo 6). Una actividad asociada con este componente puede observarse en la misma Figura 27 -pregunta dos, sección *Mundo hispano*-, siendo este tipo de actividades las que regularmente se clasificaron en más de un componente.

### ***Actitudes Interculturales***

En el caso de las *Actitudes Interculturales*, en la categoría I, dominante porcentualmente (v. Figura 28), se encuentran representados tres de sus seis componentes, quedando sin representación los componentes de *Distanciamiento*, *relativización*, *Tolerancia a la ambigüedad* y *Regulación de los factores afectivos*. Los componentes de *Empatía* y de *Curiosidad y apertura* representan, cada uno, una proporción de poco más de tres de cada diez actividades clasificadas en esta categoría; mientras que, el componente de *Disposición favorable* representa un poco menos de tres de cada diez actividades.



**Figura 28**

*Distribución porcentual de las actividades que trabajan los componentes de las categorías I y II del segmento de actitudes del IHAJ. Manual ECO.*

Elaboración propia

Un ejemplo de actividades que se asocian con los componentes de la categoría I se puede observar en la Figura 29. En la actividad 1a de la sección *Expresión oral*, en la unidad diez, se propone ensayar la acción de reservar una mesa en un restaurante típico español; además, en la actividad 3 de la misma sección, se estimula el interés por los productos culinarios de la cultura de origen de los estudiantes, al pedirles compartir un platillo típico de su país. Por otro lado, la actividad requerida en la sección de *Taller de internet* de esa misma unidad (p. 104), al invitar al estudiante a reservar una mesa en un restaurante español por medio de un sitio Web, promueve la búsqueda de oportunidad para establecer contacto con productos o hechos culturales.

1a. Mira el anuncio de este restaurante.  
En parejas: llama y haz una reserva.

**TABERNA ALFONSO**

- Especialidad en carnes a la plancha.
- Postres caseros.
- Gran carta de vinos.

Abierto de 14:00 a 16:30 h y de 21:00 a 23:30 h  
Sábados de 21:00 a 1:00 h

Urgell, 32. Tel.: 934 26 06 21

Hacer una reserva	
<p>Cliente</p> <p>¿Puedo hacer una reserva?</p> <p>¿Me puede reservar una mesa?</p>	<p>Camarero</p> <p>¿Para cuántas personas?</p> <p>¿A qué hora?</p> <p>¿A qué nombre?</p>

3. Menú internacional. Anota dos platos típicos de tu país.

Tus compañeros te preguntan qué es. Responde y después entre todos elegimos un primer plato, un segundo y un postre para hacer un menú.

**Figura 29**

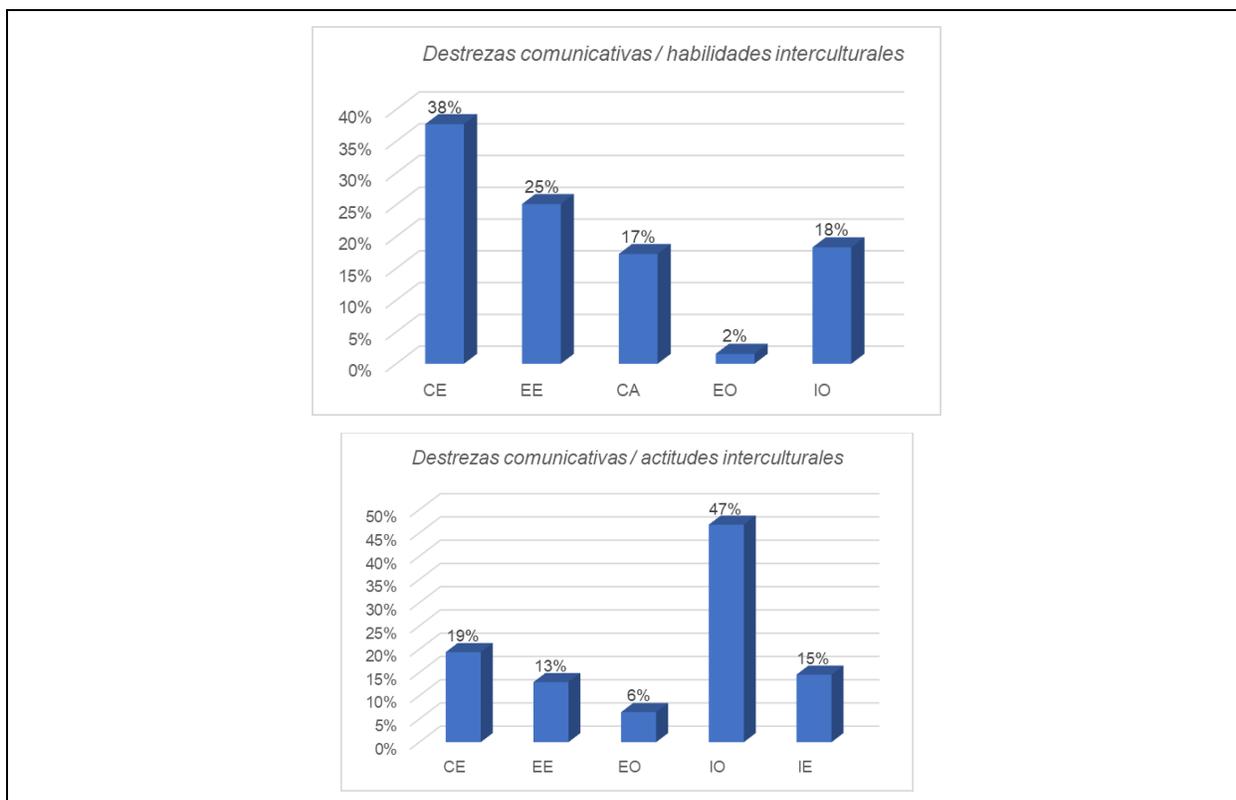
*Actividades asociadas con componentes de la categoría I del IHAJ en el segmento de actitudes*  
Manual ECO, libro del profesor, 2004  
Sección Expresión oral 10, p. 102

Con respecto a la categoría II, en el mismo segmento de *Actitudes* (v. Figura 28), las actividades clasificadas se asociaron con tres de sus cinco componentes, quedando sin representación los componentes de *Distanciamiento*, *relativización*, y de *Tolerancia a la ambigüedad*. El componente con mayor representación fue el de *Curiosidad, apertura*, con una proporción de poco más de cuatro de cada diez actividades clasificadas en esta categoría; mientras que, el componente de *Empatía* ocupó el segundo lugar de representación, con una proporción de poco más de tres de cada diez actividades. Por su parte, el componente de *Disposición favorable* obtuvo la menor representación con una proporción de aproximadamente dos de cada diez actividades.

Un ejemplo de actividad asociada con los componentes anteriores puede encontrarse en la sección *Mundo hispano* en la unidad ocho (p. 83); ahí, la actividad 3 estimula el reconocimiento de la importancia cultural de una ruta turística en España, algo que el estudiante puede realizar en función de experiencias previas semejantes. Otro ejemplo de actividad que estimula en los estudiantes la búsqueda de información sobre aspectos de arte en diversos países, incluidos los de habla hispana, puede encontrarse en la actividad 1 de la sección *Taller de internet* unidad nueve (p. 94). Mientras que, un ejemplo de actividad que fomenta la participación en conversaciones que ayudan al descubrimiento de realidades culturales diversas puede encontrarse en la actividad 3 de la sección *Mundo hispano* en la unidad tres (p. 33), ya que ahí se solicita al estudiante conversar sobre diferencias en establecimientos comerciales entre su cultura y la cultura meta.

**Destrezas lingüísticas implicadas en las actividades que trabajan las habilidades y actitudes interculturales en el manual ECO**

Cuando se analiza el número global de actividades computadas, se puede identificar en la Figura 30, que las destrezas lingüísticas dominantes en el segmento de *Habilidades Interculturales* son, la CE en primer lugar, la EE en segundo lugar, y la IO en tercer lugar; mientras que, en el segmento de *Actitudes Interculturales*, la IO ocupa el primer lugar, la CE el segundo lugar, y la IE el tercer lugar. Esto hace de las destrezas de CE, IO y EE las más empleadas en el trabajo de las *Habilidades y Actitudes Interculturales* en el manual *ECO*.



**Figura 30**

*Distribución porcentual de la participación de las destrezas lingüísticas en las actividades que trabajan las habilidades y actitudes interculturales en el manual ECO.*

Elaboración propia

Por otro lado, cuando se analizan las destrezas lingüística al interior de las dos categorías del IHAI (v. Tabla 17), en el segmento de *Habilidades* en la categoría I, se observa que la destreza de IO se utiliza en más de la mitad de las actividades que trabajan el componente de *Percepción de las diferencias culturales*; mientras que, en la categoría II, la IO se emplea en más de la mitad de las actividades que trabajan los componentes de *Transferencia, inferencia y conceptualización*, así como en el de *Ensayo y práctica*. En el caso de la CE, se emplea aproximadamente en la mitad de las actividades que trabajan el componente de *Observación*.

Por su parte, el componente de *Comparación, clasificación, deducción* presenta una participación más equilibrada de tres destrezas -CE, EE e IO-.

Destrezas lingüísticas	I. Configuración de una identidad cultural plural			II. Asimilación de los saberes culturales			
	HABILIDADES INTERCULTURALES						
		<i>Percepción diferencias culturales</i>		<i>Observación</i>	<i>Comparación, clasificación, deducción</i>	<i>Transferencia, inferencia, conceptualización</i>	<i>Ensayo y práctica</i>
CE		18%		45%	34%		16%
EE		27%		26%	33%	25%	20%
CA				23%			
EO				1%		12%	4%
IO		55%		5%	33%	63%	60%
	ACTITUDES INTERCULTURALES						
	<i>Empatía</i>	<i>Curiosidad, apertura</i>	<i>Disposición favorable</i>	<i>Empatía</i>	<i>Curiosidad, apertura</i>	<i>Disposición favorable</i>	
CE	8%			12%	57%	34%	
EE		15%		13%	22%	33%	
IE			100%				
EO		8%		25%	7%		
IO	92%	77%		50%	14%	33%	

**Tabla 17**

*Distribución porcentual de destrezas lingüísticas participantes en las actividades que trabajan los componentes de las dimensiones I y II del IHA del PCIC. Manual ECO.*

Elaboración propia.

En cuanto al segmento de *Actitudes*, se observa en la categoría I (v. Tabla 17), que la IE es la única destreza empleada en las actividades asociadas con el componente de *Disposición favorable*. También se identifica en esa misma categoría, que la IO es la destreza más utilizada en los componentes de *Empatía* y en el de *Curiosidad y apertura*. En el caso de la categoría II, la IO es la destreza más empleada en el componente de *Empatía*, mientras que la CE es la más utilizada en el componente de *Curiosidad, apertura*. Finalmente, en el componente de *Disposición favorable* participan de forma equilibrada tres destrezas -CE, EE e IO-.

### 5.3. Análisis de la configuración global de ambos manuales

A continuación, en las Tablas 18 y 19 se enlistan las principales semejanzas y contrastes entre ambos manuales y, posteriormente, se exponen los aspectos más notables.

Manual <i>Vistas</i>	Manual <i>ECO</i>
<b>Contenidos culturales</b>	
Se identificaron 308 asociaciones de contenidos	Se identificaron 86 asociaciones de contenidos
Mayor presencia de contenidos asociados al IRC	Mayor presencia de contenidos asociados al ISCS
<b>Contenidos relacionados con las categorías y componentes del IRC</b>	

Ambos manuales con mayor presencia de contenidos relacionados con la categoría I <i>Conocimientos generales de los países hispanos</i>	
Incluye temas de 9 de los 11 componentes de la categoría I	Incluye temas de 4 de los 11 componentes de la categoría I
Ambos manuales, en la categoría II, con mayor presencia de temas asociados con el componente de <i>Acontecimientos y protagonistas sociales y culturales actuales</i> por sobre los <i>Históricos y legendarios</i>	
Incluye temas de los 5 componentes de la categoría III <i>Productos y creaciones culturales</i>	Incluye temas de 3 de los 5 componentes de la categoría III
<b>Contenidos relacionados con las categorías y componentes del ISCS</b>	
Ambos manuales con mayor presencia de contenidos relacionados con la categoría I <i>Condiciones de vida y organización social</i>	
Incluye temas de 14 de los 16 componentes de la categoría I.	Incluye temas de 11 de los 16 componentes de la categoría I.
Ambos manuales, en la categoría II <i>Relaciones interpersonales</i> , con mayor presencia de contenidos relacionados con el componente del <i>Ámbito personal y público</i> .	
En la categoría III <i>Identidad colectiva y estilo de vida</i> , presencia de 3 de sus 5 componentes, y mayor presencia del componente de <i>Fiestas, ceremonias y celebraciones</i> .	En la categoría III, una presencia igual de temas relacionados con 3 de sus 5 componentes.

**Tabla 18**

*Principales contrastes y similitudes en la inclusión de los contenidos culturales entre los manuales Vistas y ECO*

Elaboración propia

La diferencia más notable en el aspecto de los contenidos culturales (v. Tabla 18), es que el manual *Vistas* cuenta con un mayor número de contenidos sobre estos temas. Por otro lado, mientras en el manual *Vistas* los contenidos del IRC tienen una mayor representación porcentual, en el manual *ECO* son los contenidos del ISCS los que tienen mayor representación. Asimismo, el manual *Vistas* cuenta con un mayor número de componentes representados en las categorías dominantes de ambos inventarios -mayor diversidad temática-.

Entre las similitudes, en ambos manuales, dentro de los contenidos relativos al IRC, se privilegia la categoría I de los *Conocimientos generales de los países hispanos*; y en el caso de los conocimientos asociados con la categoría II de *Acontecimientos y protagonistas socioculturales*, ambos manuales privilegian los actuales por sobre los históricos y legendarios. Asimismo, con respecto a los contenidos relativos al ISCS, en ambos manuales, se privilegian los conocimientos relacionados con la categoría I de *Condiciones de vida y organización social*. E igualmente, respecto de la categoría II de conocimientos sobre la *Relaciones interpersonales*, se privilegian los del *Ámbito personal y público*.

Manual <i>Vistas</i>	Manual <i>ECO</i>
<b>Actividades que trabajan la CI</b>	
En ambos manuales el 70% de las actividades se orientan a trabajar las habilidades interculturales, mientras el 30% se ocupa de las actitudes interculturales.	
En ambos manuales solamente dos categorías del IHAJ encuentran representación en las actividades clasificadas -I <i>Configuración de una identidad cultural plural</i> y II <i>Asimilación de los saberes culturales</i> -.	
<b>Actividades que trabajan las habilidades interculturales</b>	
En ambos manuales, la categoría II de <i>Asimilación de los saberes culturales</i> es la más representada, con más del 90% de las actividades que trabajan habilidades interculturales. Siendo el componente de <i>Observación</i> el de mayor representación de la categoría II en ambos manuales, aproximadamente un 80%.	
Destrezas comunicativas más empleadas, CE (45%), CA (34%) e IO (12%)	Destrezas comunicativas más empleadas, CE (38%), EE (25%) e IO (18%)
<b>Actividades que trabajan las actitudes interculturales</b>	
Relacionadas mayormente con la categoría II de <i>Asimilación de los saberes culturales</i> (74%).	Relacionadas mayormente con la categoría I de <i>Configuración de una identidad cultural plural</i> (58%).
En ambos manuales los componentes de <i>Curiosidad y apertura</i> y de <i>Empatía</i> tienen la mayor participación en las categorías I y II.	
Componente de <i>Disposición favorable</i> presente solo en la categoría I.	El componente de <i>Disposición favorable</i> presente en las categorías I y II.
Destrezas comunicativas más empleadas IO (46%), CE (25%) y EE (16%)	Destrezas comunicativas más empleadas IO (47%), CE (19%) y IE (15%)

**Tabla 19**

*Principales contrastes y similitudes en las actividades que trabajan las habilidades y actitudes interculturales entre los manuales Vistas y ECO*

Elaboración propia

En el caso de las actividades que trabajan los contenidos culturales, entre las diferencias más notables con respecto a las *Actitudes Interculturales* (v. Tabla 19), mientras el manual *Vistas* privilegia actividades relacionadas con la categoría II, el manual *ECO* privilegia aquellas relacionadas con la categoría I. Por otro lado, mientras que el componente de *Disposición favorable* a la convivencia intercultural, se refleja solo en la categoría I en el manual *Vistas*, en el manual *ECO* se refleja en las categorías I y II.

En cuanto a las similitudes, ambos manuales privilegian las actividades que trabajan las *Habilidades Interculturales* por sobre las que trabajan las *Actitudes Interculturales*; además, en ambos se trabajan solo las categorías I y II. En el trabajo de las *Habilidades Interculturales*, ambos manuales, en la categoría II, privilegian el componente de *Observación*, el cual, promueve la comprensión de los aspectos sociales y culturales. En el trabajo de las *Actitudes Interculturales*, ambos manuales privilegian actividades asociadas con los componentes de

*Empatía* y de *Curiosidad y apertura* en las categorías I y II, propiciando el interés por reconocer fenómenos culturales, imitar comportamientos de la cultura meta, indagar conocimientos adicionales en diferentes fuentes, y, generar interés en el conocimiento de los aspectos socioculturales de la cultura de origen. Con respecto a las destrezas lingüísticas, ambos manuales privilegian la CE en el trabajo de las habilidades interculturales, y la IO en el trabajo de las actitudes.

#### 5.4. Asociación de los manuales *Vistas* y *ECO* con las etapas de adquisición de la CI

Para realizar la asociación de los manuales con las 3 etapas de adquisición de la CI que plantea Martín-Peris *et al.* (2008), en primer lugar, conviene recordar la descripción de las mismas. Primera etapa, *nivel monocultural*, en la que el aprendiz observa la cultura de la lengua meta desde las nociones interpretativas de su propia cultura. Segunda etapa, *nivel intercultural*, en la que el aprendiz compara ambas culturas posicionándose en medio de ellas. Y tercera etapa, *nivel transcultural* en la que el aprendiz puede tomar distancia con respecto a ambas culturas y puede desempeñar una función de mediador entre ellas.

En segundo lugar, se vinculan los componentes y categorías de los inventarios del PCIC -*IRC, ISCS e IHAI*- con las etapas de adquisición de la CI. Con respecto al IRC y al ISCS, en ambos manuales, el aporte de contenidos relacionados con estos inventarios es un componente requerido para la consolidación de las tres etapas de adquisición de la CI. En ese sentido, se puede plantear -a mayor número de temáticas incluidas sobre estos aspectos, mayor oportunidad de relacionarse con contenidos culturales y de consolidación de las etapas de adquisición-.

En cuanto a la vinculación de las actividades didácticas con las etapas de adquisición de la CI, en la Tabla 20 se plantean las relaciones de las categorías y componentes del IHAI -identificados en las actividades de los manuales- con las etapas de adquisición de la CI.

Etapas de adquisición de la CI		
Etapa 1 - <i>Nivel monocultural</i> -	Etapa 2 - <i>Nivel intercultural</i> -	Etapa 3 - <i>Nivel transcultural</i> -. <sup>23</sup>
Categorías y componentes del IHAI		
I. <i>Configuración de una identidad cultural plural</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes interculturales               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Empatía</i></li> <li>○ <i>Disposición favorable</i></li> </ul> </li> </ul> II. <i>Asimilación de los saberes culturales</i>	I. <i>Configuración de una identidad cultural plural</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades interculturales               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Percepción de diferencias culturales</i></li> </ul> </li> <li>• Actitudes interculturales               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Curiosidad y apertura</i></li> </ul> </li> </ul>	I. <i>Configuración de una identidad cultural plural</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades interculturales               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Aproximación cultural</i></li> <li>○ <i>Reconocimiento de diversidad cultural</i></li> <li>○ <i>Adaptación integración</i></li> </ul> </li> </ul>

<sup>23</sup> Estos componentes y categorías no se identificaron en las actividades de los manuales, sin embargo, se incluyen para referenciar las que representarían la etapa 3 de adquisición de la CI.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades interculturales <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Observación</li> <li>○ Ensayo y práctica</li> </ul> </li> <li>• Actitudes interculturales <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Empatía</li> <li>○ Curiosidad y apertura</li> <li>○ Disposición favorable</li> </ul> </li> </ul>	<p>II. <i>Asimilación de los saberes culturales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades interculturales <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comparación, clasificación, deducción</li> <li>○ Transferencia, inferencia, conceptualización</li> </ul> </li> </ul>	<p>II. <i>Asimilación de los saberes culturales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades interculturales <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Evaluación y control</li> <li>○ Reparación, corrección</li> </ul> </li> <li>• Actitudes Interculturales <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Distanciamiento, relativización</li> <li>○ Tolerancia a la ambigüedad</li> <li>○ Regulación de factores afectivos</li> </ul> </li> </ul> <p>III. <i>Interacción cultural</i></p> <p>IV. <i>Mediación intercultural</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus componentes de habilidades y actitudes</li> </ul>
---	--	--

**Tabla 20**

*Relación de las etapas de adquisición de la CI propuestas por Martin-Peris et al. (2008) con los componentes y categorías del IRC, ISCS e IHA del PCIC identificados en los manuales Vistas y ECO.*

Elaboración propia

Con el *Nivel monocultural*, se relacionaron habilidades y actitudes de las categorías I y II, las cuales implican una aproximación a los elementos culturales de la lengua meta, así como, el ensayo o práctica de rasgos de comportamiento de dichos elementos culturales. Con el *Nivel intercultural*, se asociaron aquellas habilidades y actitudes de la categoría II que, en este caso, implican una mayor aprehensión de elementos de la cultura meta y su comparación con elementos de la cultura de origen. En este mismo nivel, pero en el caso de la categoría I, se asociaron habilidades y actitudes que activan la *Percepción de diferencias culturales* con la cultura de la lengua meta, y *Curiosidad y apertura* para alentar la práctica de comportamientos de la cultura de la lengua meta. Con el *Nivel transcultural* se relacionan en la Tabla 20, con fines ilustrativos, otros de los componentes de las categorías I y II -los cuales no se identificaron en los manuales-, así como, los correspondientes a las categorías III *Interacción cultural* y IV *Mediación intercultural*.

La descripción global de ambos manuales, permite identificar, cómo éstos favorecen el logro del *Nivel monocultural* en adquisición de la CI, pues ambos, incluyen un repertorio significativo de contenidos culturales, así como de actividades didácticas que trabajan, a nivel cognitivo y práctico, las habilidades y actitudes asociadas con este nivel. En el caso del *Nivel intercultural*, igualmente, se identifica que ambos manuales incluyen elementos que favorecen la adquisición

de tal nivel en la CI. Sin embargo, mientras que el manual *Vistas* presenta, como una fortaleza, un mayor repertorio de contenidos asociados con el IRC y el ISCS, el manual *ECO*, incluye, a manera de fortaleza, actividades didácticas que trabajan *Actitudes Interculturales* del componente de *Disposición favorable* de la categoría I, las cuales, se orientan a la búsqueda de oportunidades para establecer contacto con productos o hechos culturales. Finalmente, en el caso del *Nivel transcultural*, en ambos manuales no se identificó la inclusión de actividades que trabajen los restantes elementos de las categorías I y II, ni las categorías III y IV, las cuales se asociarían con esta etapa III de adquisición de la CI.

## 6. Discusión de resultados

Una vez presentados los resultados, analizado la configuración global de los manuales, e identificado su asociación con las etapas de adquisición de la CI, en este capítulo se relacionan tales aspectos con elementos del marco teórico y del estado de la cuestión.

En este estudio, partimos de una noción de cultura que hunde sus raíces en el proceso de comunicación, por medio del cual, se construyen significados, se negocian y se resignifican, reconfigurando constantemente la identidad de los individuos (Thomson, 2003). Desde esta perspectiva, es factible plantear que ambos manuales cuentan con una serie de elementos textuales -contenidos culturales- y actividades didácticas que trabajan los aspectos culturales de dichos textos, los cuales constituyen recursos valiosos para la construcción de la identidad de los sujetos que interactúan en un determinado contexto cultural.

Este trabajo también refiere, que la CI es la capacidad de aplicar competencias lingüísticas y sociolingüísticas de manera funcional al interactuar con otros, negociando significados y anticipando malos entendidos (Byram y Zarate, 1997). Lo anterior implica que los aprendientes de una LE sean conscientes de las diferentes perspectivas entre ambas culturas, las acepten y medien con ellas para superar estereotipos y descubran las cualidades de la cultura meta y de los interlocutores asociados a ella (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). En este sentido, ambos manuales cuentan con diversas secciones en cada unidad para trabajar las competencias lingüísticas; por ejemplo, en el manual *Vistas* las secciones de *Contextos* y *Estructura*; y en el manual *ECO*, las de *Pronunciación y ortografía*, *Léxico* y *Gramática*. También, ambos manuales incluyen una diversidad de contenidos socioculturales que favorecen la comprensión de la lengua en diferentes contextos de uso; por ejemplo, el manual *Vistas* incluye contenidos asociados con 16 componentes de las tres categorías del IRC, y 20 componentes de las tres categorías de ISCS (v. Figuras 5 y 8); mientras que el manual *ECO* incluye contenidos asociados con 9 componentes de las categorías del IRC y con 16 componentes de las categorías del ISCS (v. Figuras 19 y 22).

Por otro lado, donde ambos manuales presentan elementos participantes y ausencias significativas, es en el trabajo de las *Habilidades y Actitudes Interculturales*, donde participan aspectos como: a) la aprehensión de los contenidos y aspectos culturales, b) la consciencia de las diferentes perspectivas entre ambas culturas, c) la aceptación de tales diferencias, d) la identificación y superación de sus estereotipos y, e) la identificación de las cualidades de la cultura meta y de sus expositores. Estos aspectos, se relacionan con el desarrollo de la CI en las tres etapas que propone Martin-Peris *et al.* (2008).

Con relación a los aspectos anteriores, se puede sostener que:

- 1) En ambos manuales se incluyen, entre las actividades que trabajan los contenidos culturales, un porcentaje significativo para la identificación de los aspectos culturales asociados a la lengua meta, así como para alimentar el interés para obtener más información. Este tipo de actividades trabajan componentes de las categorías I. *Configuración de una identidad cultural plural* y II. *Asimilación de los saberes culturales* del IHAÍ. Así, tanto en el manual *Vistas* como en el manual *ECO* se incluyen:
  - a. actividades asociadas al segmento de *Habilidades* que trabajan los componentes de *Observación* y de *Ensayo y práctica* de la categoría II (v. Figuras 12 y 26).
  - b. actividades asociadas al segmento de *Actitudes* que trabajan los componentes de *Empatía, Curiosidad y apertura* y *Disposición favorable* de la categoría I y II (v. Figuras 14 y 28).
- 2) En ambos manuales se incluyen actividades que estimulan la conciencia sobre las diferencias entre las perspectivas de la cultura meta y de origen. Estas actividades también trabajan componentes de las categorías I y II del IHAÍ. Si bien ambos manuales coinciden en la inclusión de este tipo de actividades, también existe una diferencia entre ellos:
  - a. En ambos manuales se incluyen actividades asociadas al segmento de *Habilidades*, las cuales, trabajan el componente de *Percepción de las diferencias culturales* en la categoría I (v. Tablas 10 y 15, Anexo 6); y, actividades que trabajan los componentes de *Comparación, clasificación, deducción* y de *Transferencia, inferencia, conceptualización* en la categoría II (v. Figuras 12 y 26).
  - b. El manual *Vistas*, incluye actividades asociadas al segmento de *Actitudes*, las cuales, trabajan dos componentes de la categoría I el de *Empatía* y el de *Curiosidad y apertura* (v. Figura 14).

- c. Mientras que el manual *ECO*, además de incluir actividades que trabajan los componentes citados en el inciso anterior para el manual *Vistas*, también incluye actividades para el componente de *Disposición favorable* de esa misma categoría I (v. Figura 28).
- 3) Es en el aspecto sobre la aceptación de las diferencias entre perspectivas de las culturas y la identificación y superación de sus estereotipos, donde se puede identificar un área de oportunidad en ambos manuales, así:
- a. Si bien, los manuales cuentan con actividades que trabajan algunos componentes de las categorías I y II, mismos que son antecedentes importantes para el logro del citado aspecto.
  - b. La ausencia de actividades que trabajen el resto de los componentes<sup>24</sup> de dichas categorías, así como los componentes de las categorías *III. Interacción cultural* y *IV. Mediación cultural*, son esenciales para la formación de la CI en un *nivel Transcultural*.
  - c. Como se planteó en el epígrafe 5.4 de resultados, los manuales cuentan con elementos que favorecen el desarrollo de las dos primeras etapas de la CI -1 *nivel monocultural* y 2 *nivel intercultural*.

También, se planteó en el epígrafe 2.4 del marco teórico, que el trabajo de la CI en los manuales de ELE implica: a) una inclusión integral de los contenidos culturales en sus diferentes unidades, b) la inclusión de actividades que potencien las actitudes y habilidades que favorecen la interacción cultural, y c) el aporte de contenidos con perspectivas culturalmente asociadas a las lenguas de los aprendices (Besalú, 2002). En este rubro, se puede afirmar que ambos manuales cumplen con el inciso a), ya que los contenidos se encuentran en diversas secciones, como se expuso en el epígrafe 4.2. -apartado donde se describe globalmente cada manual. Mientras que, cumplen parcialmente con el inciso b), ya que solo trabajan algunos de los componentes de las categorías I y II del IHA; y en el caso del inciso c), no resulta factible realizar alguna afirmación pues no se conoce la composición de la población objetivo de los manuales en un contexto concreto.

Con respecto a los documentos institucionales estadounidenses sobre enseñanza de lenguas extranjeras -*Can Do Statements: Performance indicators for language learners*- (NCSSFL-

---

<sup>24</sup> Habilidades: Categoría I -*Aproximación cultural, Reconocimiento de la diversidad cultural y Adaptación, integración*-; categoría II -*Evaluación y control y Reparación, corrección*. Actitudes: Categorías I y II -*Distanciamiento, relativización, Tolerancia a la ambigüedad y Regulación de los factores afectivos*-.

ACTFL, 2017), se expuso en el epígrafe 2.3.2, que los indicadores específicos de la *Intercultural Communication* se organizan en dos categorías -*Investigative* e *Interact*- que cuentan con cinco niveles de desarrollo<sup>25</sup>. Cuando consideramos los manuales desde esa perspectiva, se puede plantear que los contenidos culturales y las actividades que se incluyen en ellos ofrecen recursos para el desarrollo de la *Intercultural Communication* en el nivel *Intermediate*; el cual implica, en la categoría *Investigative*, la capacidad de identificar productos y prácticas de la cultura de origen y culturas extranjeras, así como, de realizar comparaciones entre tales productos y prácticas, con la finalidad de comprender otras perspectivas. Mientras que, en la categoría *Interact*, dicho nivel implica la capacidad de interactuar en un nivel funcional en algunos contextos familiares. En ambos manuales, la diversidad temática y la variedad de contextos representados - identificados con los IRC e ISCS-, así como las prácticas de interacción y búsqueda de información sobre productos y prácticas de la cultura meta y de origen -identificadas con el IHAI, son los elementos que permiten ubicarlos en el nivel *Intermediate*.

En otro aspecto expuesto en el epígrafe 2.4, el docente juega un papel esencial en el uso de los recursos que los manuales aportan para el trabajo de la CI. Primero, porque puede explotar los recursos de los manuales y potenciar la CI, o bien, minimizar su importancia y centrarse en las competencias lingüísticas (Sercu, 2005). Y segundo, por su implicación en desarrollar su propia competencia intercultural, en su adaptación a las culturas del entorno y en el fomento del diálogo intercultural (Instituto Cervantes, 2018). En este aspecto, la inclusión de actividades o contenidos complementarios para trabajar los elementos culturales, en ambos manuales, brindan al docente recursos para estimular su interés y práctica en el desarrollo de la CI de sus alumnos, como se expuso en los epígrafes 5.1 y 5.2 -apartado donde se describe globalmente cada manual-. Desde esta perspectiva, depende del profesor potenciar o minimizar el uso de tales recursos.

En el contraste de hallazgos, de este trabajo, con algunos resultados de ciertas investigaciones vinculadas temáticamente, se pueden identificar algunas coincidencias. Por ejemplo, como en el trabajo de Níkleva (2012), en manuales de edición más recientes suele encontrarse una mayor frecuencia de los contenidos culturales, un contraste que podría, parcialmente, aplicarse entre el manual *Vistas* de edición 2020 y el manual *ECO* de edición 2004, ya que, si se hubiera incluido un manual de contexto de inmersión de edición más reciente, probablemente éste habría incluido más contenidos culturales. En el caso del estudio de Peón (2016), se identifica como un aspecto positivo en los manuales analizados la inclusión de texto escrito, visual y auditivo para trabajar los contenidos culturales; en el caso de este estudio, texto escrito, gráfico y auditivo en el manual

---

<sup>25</sup> Niveles de Desarrollo de la *Intercultural Communication*: *Novice*, *Intermediate*, *Advance*, *Superior* y *Distinguished*

ECO y texto escrito, gráfico, auditivo y audiovisual en el manual *Vistas*. En el estudio de Bravo (2019), se identifica la coincidencia con el aspecto de la participación asimétrica de las destrezas lingüísticas en el tratamiento de los contenidos culturales; así, en el caso del manual *Vistas* las más empleadas son CE, CA e IO, mientras que en el manual *ECO* son CE, EE, IO y CA -en ambos casos enlistadas en orden jerárquico. Considerando el estudio de Jin (2021), hay coincidencia en la preponderancia que los manuales otorgan al trabajo de *Habilidades Interculturales* asociadas con la categoría II de *Asimilación de saberes culturales* del IHA, seguidas de las asociadas con la categoría I de *Configuración de una identidad cultural plural*. Otra coincidencia con este último estudio, es la prevalencia de procesos cognitivos orientados a lograr la aprehensión de contenidos y aspectos culturales por sobre aquellos que estimulan la reflexión consciente sobre emociones, conductas y predisposiciones vinculadas a la interacción cultural.

## 7. Conclusiones

Considerando los resultados presentados, se procede a dar respuesta a los interrogantes que guiaron el análisis de este trabajo y a la formulación de las conclusiones correspondientes.

1) En cuanto al conocimiento cultural implicado en los contenidos destinados a trabajar el componente cultural, acorde con los IRC e ISCS, con los datos recopilados en las Parrillas 1 y 2, los cuales se han representado gráficamente en las Figuras 3 y 17, se encontró en los manuales analizados, tanto, conocimiento del tipo declarativo, factual enciclopédico -IRC-, como, conocimiento instrumental basado en el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social o las relaciones interpersonales -ISCS. En ambos manuales, los conocimientos culturales incluidos correspondieron con las tres categorías que componen el IRC<sup>26</sup> y el ISCS<sup>27</sup>; sin embargo, se hicieron presentes con diferente frecuencia y proporciones. Con respecto a la frecuencia, se identificaron 308 contenidos en el manual *Vistas* y 86 contenidos en el manual *ECO*. En el manual *Vistas*, los conocimientos asociados al IRC fueron los más representados, mientras que, en el manual *ECO*, fueron los conocimientos asociados al ISCS.

El tipo de conocimiento declarativo factual enciclopédico -IRC- que más se promovió en ambos manuales, fueron los de la categoría I *Conocimientos generales de los países hispanos*, como se reportó en las Figuras 4 y 18. Por otro lado, el tipo de conocimiento instrumental más promovido, en ambos manuales, fue el de la categoría I *Condiciones de vida y organización*

---

<sup>26</sup> I. Conocimientos generales de los países hispanos, II. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, III. Productos y creaciones culturales.

<sup>27</sup> I. Condiciones de vida y organización social, II. Relaciones interpersonales, III. Identidad colectiva y estilo de vida.

*social*, como se reportó en las Figuras 7 y 21. En el manual *Vistas*, se incluyeron contenidos sobre 16 tópicos o temáticas pertenecientes al IRC, y sobre 20 tópicos pertenecientes al ISCS, como se reportó en las Figuras 5 y 8. Por otro lado, en el manual *ECO*, se incluyeron contenidos sobre 9 tópicos pertenecientes al IRC, y, sobre 16 pertenecientes al ISCS, como se reportó en las Figuras 19 y 22.

Con base en los puntos anteriores se puede concluir, que ambos manuales incluyen contenidos asociados con algunos componentes del IRC y del ISCS, los cuales, favorecen conocimientos culturales para conseguir una aproximación general a los aspectos culturales asociados con la lengua meta; encontrando, en el caso del manual *Vistas*, su mayor fortaleza en los *Referentes culturales*, y en el caso del manual *ECO*, en los *Saberes y comportamientos socioculturales*.

2) Con respecto a las habilidades y actitudes, relativas al IHAJ, que son estimuladas en las actividades que trabajan los contenidos culturales, en los datos recopilados en las Parrillas 3 y 4, los cuales se han representado gráficamente en las Figuras 10 y 24, se identificó en los manuales analizados, que las actividades orientadas a trabajar los contenidos culturales pueden estimular tanto las habilidades como las actitudes interculturales; sin embargo, en ambos manuales, del total de actividades asociadas con este fin -manual *Vistas* 374, manual *ECO* 180- se destina una mayor proporción a promover el desarrollo de las *Habilidades Interculturales* - siete de cada diez actividades-.

Con respecto a las *Habilidades Interculturales*, como se reporta en las Figuras 11 y 25, en ambos manuales se dedican actividades a estimular, tanto habilidades asociadas con la categoría I de *Configuración de una identidad cultural plural*, como las relacionadas con la categoría II de *Asimilación de los saberes culturales*; siendo estas últimas, las que representan la mayor proporción, aproximadamente nueve de cada diez actividades de las destinadas a estimular las habilidades. El componente del IHAJ que más se trabaja en el caso de las *Habilidades Interculturales*, en ambos manuales, es el de *Observación* (reportado en las Figuras 12 y 26), el cual se asocia con actividades que estimulan procesos cognitivos para la comprensión de los fenómenos culturales, así como a la identificación de sus particularidades.

En el caso de las *Actitudes Interculturales*, como se reporta en las Figuras 11 y 25, en ambos manuales se dedican actividades a estimular las actitudes asociadas con la categoría I de *Configuración de una identidad cultural plural* y con la categoría II de *Asimilación de los saberes culturales*; sin embargo, existen diferencias entre ambos manuales con respecto a la categoría que se trabaja mayormente. En el caso del manual *Vistas*, aproximadamente siete de cada diez actividades se dedican a estimular actitudes de la categoría II; mientras que, en el caso del

manual *ECO*, se destinan seis de cada diez actividades a trabajar actitudes de la categoría I. Los componentes del IHAÍ que más se trabajaron en el caso de las *Actitudes Interculturales* (reportados en Figuras 14 y 28), fueron, en ambos manuales, a) el de *Empatía*, que se asocia con actividades que estimulan el reconocimiento de fenómenos, realidades, valores y creencia culturales, las cuales resultan comprensibles gracias a información o experiencias previas, y b) el de *Curiosidad y apertura*, el cual se asocia con actividades que fomentan el interés por otras realidades culturales, así como con la investigación de información sobre aspectos culturales en diferentes fuentes de información.

Con base en los puntos anteriores, se puede concluir que ambos manuales contienen actividades orientadas a estimular algunas de las Habilidades y Actitudes del IHAÍ. Incluyendo para ello, actividades que implican operaciones cognitivas para aprender la información sobre hechos y productos culturales; así como, actividades que promueven la disposición a aproximarse a contenidos, productos y contextos culturales tanto de la cultura de origen como de la cultura de la lengua meta e identificar sus diferencias. Por otro lado, si este estudio hubiera incluido los materiales adicionales disponibles en sitios Web o textos complementarios que los manuales analizados proponen, es factible que se identificaran componentes asociados con otras categorías y componentes del IHAÍ.

3) Para el caso de las destrezas lingüística -CE, EE, IE, CA, EO e IO- implicadas en las actividades que trabajan los contenidos o aspectos culturales, en los datos recopilados en las Parrillas 3 y 4, los cuales fueron reportados en las Figuras 16 y 30, se identificó que, en ambos manuales se implican la mayoría de las seis destrezas lingüísticas en las actividades que trabajan las *Habilidades y Actitudes Interculturales*. En el manual *Vistas*, la única destreza lingüística que no se identificó en el trabajo de *Habilidades y Actitudes Interculturales* fue la IE; mientras que en el manual *ECO*, en el caso de las *Habilidades Interculturales*, no participó la IE, y en el caso de las *Actitudes Interculturales*, no participó la CA.

También se identificó que, en ambos manuales se privilegia el uso de algunas de las destrezas lingüísticas participantes. Por ejemplo, en ambos, la CE es la destreza más empleada en el trabajo de las *Habilidades Interculturales* -cuatro de cada diez actividades-, mientras que, en el trabajo de las *Actitudes Interculturales* es la IO -casi cinco de cada diez actividades. Otras destrezas que tuvieron una inclusión importante fueron, en el caso del manual *Vistas*, la CA en el trabajo de las *Habilidades* -tres de cada diez actividades-, y la CE en el trabajo de las *Actitudes* -poco más de dos de cada diez actividades-; y en el caso del manual *ECO*, la EE en el trabajo

de *Habilidades* -poco más de dos de cada diez actividades-, y la CE en el trabajo de las *Actitudes* -dos de cada diez actividades-.

Con base en los puntos anteriores, se puede concluir que las destrezas lingüísticas se emplean de forma asimétrica en las actividades que trabajan las *Habilidades* y *Actitudes Interculturales* en ambos manuales, siendo las destrezas de CE, IO, CA y EE las más empleadas.

4) Con relación a la etapa de adquisición de la CI reflejada en el tratamiento del componente cultural en los manuales analizados, de acuerdo con los resultados y conclusiones correspondientes a las preguntas de investigación uno y dos, así como con el planteamiento de este trabajo -epígrafe 5.4-, sobre la relación de los contenidos y actividades didácticas que trabajan el componente cultural con las etapas de adquisición de la CI (Martin-Peris *et al.* 2008), se identificó que ambos manuales incluyen los siguientes elementos:

- a) un repertorio de conocimientos culturales relativos a diferentes contextos, productos y situaciones de interacción -contenidos asociados con el IRC y el ISCS. En el caso del manual *Vistas*, con mayor variedad temática y número de contenidos (v. Tabla 18). Este tipo de contenidos se asocian con las tres etapas de adquisición de la CI.
- b) actividades didácticas asociadas con la categoría II, las cuales trabajan *Habilidades Interculturales* relacionadas con el componente de *Observación*; y otras asociadas con las categorías I y II, que trabajan *Actitudes Interculturales* relacionadas con los componentes de *Empatía* y *Disposición favorable*. (v. Tabla 20). Este tipo de actividades se asocian con el logro de la etapa 1 de adquisición de la CI, las cuales se orientan a la aprehensión de los aspectos culturales de la lengua meta y a estimular el interés por tales aspectos.
- c) actividades didácticas asociadas con la categoría I, que trabajan *Actitudes Interculturales* relacionadas con el componente de *Curiosidad y apertura*, y *Habilidades Interculturales* relacionadas con el componente de *Percepción de las diferencias culturales*. Además, otras actividades asociadas con la categoría II, que trabajan *Habilidades Interculturales* relacionadas con el componente de *Comparación, clasificación, deducción* (v. Tabla 20). Este tipo de actividades se asocian con el logro de la etapa 2 de adquisición de la CI, las cuales se orientan a estimular el interés por los productos y hechos de la propia cultura del estudiante, así como, a la identificación de las diferencias entre las culturas en contacto.
- d) actividades didácticas asociadas con la categoría II que trabajan *Habilidades Interculturales* relacionadas con los componentes de *Ensayo y práctica*, y de

*Transferencia, inferencia, conceptualización* (v. Tabla 20). Este tipo de actividades se asocian con el logro de las etapas 1 y 2 de adquisición de la CI, las cuales buscan que el estudiante realice inferencias sobre comportamientos socioculturales asociados con la lengua meta, y adquiera pericia en la ejecución de los mismos.

Con base en los incisos anteriores se concluye, que en ambos manuales se reflejan elementos que favorecen la adquisición de las etapas 1 y 2 de la CI -*Nivel monocultural* y *Nivel intercultural*. Sin embargo, no cuentan con elementos que reflejen la adquisición de la etapa 3 *Nivel Transcultural*, pues no se identificaron actividades que trabajen componentes que estimulen la toma de distancia de ambas culturas, ni tampoco, que les permitan desempeñar una función de mediador entre ellas. Por ejemplo, algunos propios de las categorías I y II, así como, los relativos a las categorías III *Interacción cultural* y IV *Mediación cultural*.

Una vez expuestas las respuestas a los interrogantes que guiaron este TFM, es prudente señalar los retos que enfrentó la realización de dicho trabajo, por ejemplo, la complejidad que implica la transposición de elementos conceptuales -implícitos en los inventarios relativos del PCIC-, hacia la acción didáctica materializada en los contenidos culturales que se incluyen en los manuales y sus correspondientes actividades didácticas. Aunado a esto, el amplio potencial de las herramientas de análisis, las cuales, si bien son válidas y fiables, implican un importante esfuerzo hermenéutico por parte del investigador, lo cual, se traduce en un determinado rango de variación interpretativa. Por otro lado, la posibilidad de acceso a los contenidos adicionales a los manuales, ya sea, los virtuales -como en el manual *Vistas*, o bien los correspondientes a manuales complementarios referidos -como en el manual *ECO*-, podría haber permitido la identificación de otros elementos de la CI que no fueron detectados en este estudio.

También, se considera importante destacar los aspectos enriquecedores, formativamente hablando, en la realización de la investigación. Uno de ellos, fue la identificación del potencial reflexivo que tienen las preguntas incluidas en las actividades que trabajan los contenidos culturales. Aspecto que se vio reflejado en la potencialidad de algunas actividades de los manuales para ser clasificadas en más de una categoría. En este sentido, los diferentes contenidos culturales y sus actividades representan un recurso que puede potenciarse a juicio del profesor y con base en las características de sus grupos. Así, el profesor podría incorporar a una actividad orientada a la identificación de diferencias culturales, preguntas o indicaciones con la finalidad de favorecer la identificación de estereotipos en ambas culturas. En otro aspecto enriquecedor, la realización del estudio permitió al autor de este trabajo, constatar la importancia del papel del profesor en el proceso de enseñanza de una LE, específicamente, en el desarrollo

de la CI de sus estudiantes. Y en ese sentido, se considera que el número de actividades que un manual pueda incluir con tal fin no es el factor determinante, sino el empleo que de tales actividades realice el profesor. Por ello, en este trabajo no se dio especial importancia a la cantidad o frecuencia de las actividades para trabajar contenidos culturales.

Por otro lado, entre las limitaciones del presente análisis, encontramos la falta de acceso a las actividades y/o materiales complementarios, pues ello podría haber permitido la identificación de otros aspectos de la CI trabajados en tales manuales. Asimismo, la distancia temporal que existe en la fecha de edición entre ambos manuales, puede considerarse una limitación, en tanto es probable que un manual de inmersión de la misma editorial que el utilizado, pero de edición más reciente, podría haber arrojado resultados distintos. Sin embargo, como se expuso en la justificación de los materiales, este aspecto también permite un cierto contraste temporal entre manuales.

A lo largo de los análisis realizados y de la elaboración de las conclusiones, una reflexión recurrente fue, la posible influencia u oportunidad que los contextos de uso de los manuales representan con respecto a la incorporación de actividades que promuevan específicamente la interacción cultural directa. Por ejemplo, en el caso de contextos de inmersión, las actividades cotidianas de los estudiantes implican una interacción constante y directa con la cultura de la lengua meta; mientras que, en el caso de contextos de no inmersión, tal interacción podría promoverse por medio de recursos y acciones virtuales, las cuales, pueden poner al estudiante en contacto directo con productos culturales y hablantes nativos de la lengua meta. Sin duda, estos aspectos influyen el diseño de los manuales de ELE, pues, por ejemplo, en este estudio se observaron diferencias en cuanto a la participación de la L1 en el diseño de los manuales. El empleado en contexto de no inmersión incluyó, en diversos apartados, contenidos e instrucciones en la L1, lo cual, no sucedió en el manual empleado en contexto de inmersión.

#### 7.1. Principales aportes del estudio, aspectos de mejora y futuras líneas de investigación

Entre los aportes del estudio, podemos citar su enfoque centrado en los tipos de procesos cognitivos de aprehensión de información, comprensión de fenómenos culturales, identificación de sus particularidades, contrastes y de toma de distancia de la propia cultura, por sobre un enfoque que priorice la importancia del número de contenidos y actividades destinados a trabajar la CI. Así, por medio de los resultados presentados en este análisis, es factible la identificación áreas de oportunidad en tales actividades, y la consideración de breves actividades complementarias o adicionales que potencien el efecto formativo de la CI de tales manuales. Este aspecto, puede ser considerado como una herramienta de mejora en el ámbito del diseño

de manuales, e igualmente, en el enriquecimiento de la acción didáctica del profesor de ELE; el cual, al contar con una perspectiva general de los alcances de desarrollo de la CI implícitos en un manual, puede centrar su esfuerzo en el segmento habilidades o actitudes interculturales ausentes con la finalidad de complementarlo. Para ilustrar este aspecto, se presenta el siguiente ejemplo.

- En el manual *Vistas*, unidad -diez- titulada *El consultorio*, en la sección de *Cultura* (págs. 340-341) se incluye un contenido relativo a los componentes de *Medicina y sanidad* del IRC y de *Salud e higiene* del ISCS. En dicho contenido, se realiza una breve descripción del sistema de salud de algunos países hispanos, e igualmente, se exponen algunos aspectos relacionados con el cuidado de la salud en tales países. Además, se dedican las actividades básicas 1 y 2 para trabajar el contenido y promover el componente de *Observación* de la categoría II de las *Habilidades Interculturales*, y la actividad básica 3 para trabajar el componente de *Curiosidad y apertura* de la categoría I de las *Actitudes Interculturales*. Adicionalmente, en el segmento para el profesor, con la actividad complementaria 1 se trabaja los componentes de *Comparación, clasificación* de la categoría II y de *Percepción de diferencias culturales* de la categoría I, ambas correspondientes a las *Habilidades Interculturales*. Hasta este punto, se han descrito actividades que permiten la identificación de aspectos culturales y estimulan la identificación de las diferencias entre las perspectivas de las culturas implicadas. Ahora, si el profesor amplía la actividad complementaria, adicionando un aspecto más, podría trabajar componentes relacionados con la identificación de estereotipos:
  - Primero, focalizando los datos que se ofrecen sobre el sistema de salud en España y otros países hispanos, como el hecho de que un sistema de salud puede ser de cobertura universal, gratuito e igualmente eficiente.
  - Segundo, proponiendo una actividad relacionada que también permita trabajar otros aspectos lingüísticos y comunicativos como:
    - a. Ejercitar las destrezas lingüísticas de IO y EE
    - b. Revisar tópicos gramaticales relacionados con dicha unidad, por ejemplo, el pretérito imperfecto.
      - i. Antes, pensaba que..., porque no conocía...
    - c. Repasar léxico asociado con el campo semántico.
    - d. Ejercitar la función comunicativa de *Expresar opiniones, actitudes y conocimientos*.

- Actividad: *Conversar en parejas durante 5 minutos las siguientes preguntas, posteriormente escribir una lista de ideas que han cambiado a raíz del tema revisado, y finalmente, compartir algunas de las opiniones en el pleno del grupo.*
  - El profesor expresa, “antes de leer el tema de *Cultura* de esta unidad”
    - ¿Qué opinión previa tenían sobre la calidad de los servicios de salud pública que se ofrecen en países de habla hispana?
    - ¿Qué piensan ahora? después de leer el tema
  - ¿Qué características no conocías y consideras mejores que las de -país de la L1-?
  - El profesor escribe las preguntas en la pizarra o proyecta una imagen con las mismas. También, puede incluir imágenes de contraste entre sistemas de salud pública.
- Con esta actividad se trabaja el componente de *Aproximación cultural* de la categoría I de las *Habilidades Interculturales*, el cual, alienta el reconocimiento y la revisión crítica de ideas preconcebidas o estereotipos propios y ajenos respecto a las culturas con las que se entra en contacto.

Una mejora a considerar para un estudio futuro de esta índole, e incluso para enriquecer los aportes de este trabajo, sería el análisis de otros dos manuales de ELE, incluso de las mismas editoriales y de las series -*Vistas* y *ECO*-, pero que en este caso sus fechas de edición estuvieran invertidas, es decir *ECO* de reciente edición y *Vistas* de edición cercana al año 2000. Tales resultados, permitirían identificar como se ha modificado el tratamiento de la CI al interior de los mismos, y como se contrastan entre ellos en los dos diferentes momentos.

Finalmente, en cuanto a futuras líneas de investigación, otros estudios que consideren la identificación específica de manuales de ELE orientados a contextos de inmersión y no inmersión, podrían contrastar la influencia en su diseño, de la posibilidad que tienen los estudiantes de un contacto directo o virtual con los productos culturales y hablantes de la cultura de la lengua meta. Además, estudios orientados a analizar las actividades ejecutadas en clase y las acciones correspondientes de los estudiantes, podrían permitir identificar elementos correspondientes a las categorías III y IV del IHAJ.

## 8. Referencias bibliográficas

- Academy of Arts & Sciences. (2016). *The state of languages in the US. A statistical portrait*. American academy. <https://www.amacad.org/publication/state-languages-us-statistical-portrait>
- Agdanli, A. (2013). La dimensión intercultural de las actividades de los manuales de español de los negocios del nivel B2-C1 del MCER. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (2), 7-30. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/download/244/236>
- Alcaraz, C. (2015). La motivación en la evaluación de la competencia cultural e intercultural. *Actas Congreso ASELE de Granada*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0055.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0055.pdf)
- Alonso, I. y Fernández, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. En Ruiz de Zarobe, L. y Ruiz de Zarobe, Y. (Ed.), *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Portal Educación. [https://www.researchgate.net/publication/263849026\\_Enseñar\\_la\\_competencia\\_intercultural](https://www.researchgate.net/publication/263849026_Enseñar_la_competencia_intercultural)
- Álvarez, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://aprenderly.com/doc/3410172/el-tratamiento-de-la-interculturalidad-en-el-aula-con-est...>
- Álvarez, A. (2014). Estudio de un corpus de manuales para analizar el desarrollo de las habilidades y las actitudes interculturales sugeridas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En Contreras, N. (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. (pp. 67-78). ASELE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422714>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages -ACTFL-. (2012). *The ACTFL Proficiency Guidelines*. ACTFL. <https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf>.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages -ACTFL-. (2012a). *Performances Descriptors for Language Learners*. ACTFL. [www.actfl.org/sites/default/files/publications/ACTFLPerformance\\_Descriptors.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/publications/ACTFLPerformance_Descriptors.pdf)
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press. <https://silverbronzofiles.wordpress.com/2017/10/austin-how-to-do-things-with-words-1962.pdf>
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press. <https://octovanyfiles.wordpress.com/2013/12/language-testing-in-practice-bachman-palmer.pdf>

- Balboni, P. (2006). *Intercultural Communicative Competence: A Model*. Guerra.
- Bennett, M. (1998). *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings*. Intercultural Press. A. Nicholas Brealey Publishing Company.
- Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M., y Bujaki, M. (1989). Acculturation in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*. (38), 185–206.  
[https://www.researchgate.net/publication/227813463\\_Acculturation\\_Attitudes\\_in\\_Plural\\_Societies](https://www.researchgate.net/publication/227813463_Acculturation_Attitudes_in_Plural_Societies)
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis DL.  
<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26454>
- Bravo, D. (2019) *Análisis del componente cultural en los manuales de ELE: niveles A1- B1*. [Tesis doctoral, Université de Montréal].  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23413/Bravo\\_Moreno\\_Diana\\_2019\\_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23413/Bravo_Moreno_Diana_2019_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Brown, P. y Levinson, S. (1979). Social structure, groups and interaction. En H. Giles & K.R. Scherer [Eds.], *Social markers in speech*. Cambridge University Press, 291-341.  
[http://www.mpi.nl/publications/escidoc-66768/@\\_@popup](http://www.mpi.nl/publications/escidoc-66768/@_@popup)
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge University Press.
- Byram, M., B. Gribkova y H. Starkey. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.  
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/>
- Byram, M., Morgan, C. et al. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caballero, C. (2008). La evaluación de la competencia sociocultural: la cortesía. En Pastor Cesteros y Roca Marín (Coors.) *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Marco *ELE REVISTA*

*DE DIDÁCTICA ELE* (20), 24, 205-212.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3188042>

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, (1), 1-47.

<https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf>

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6 (2), 5–35. <https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (Publicación original en inglés en 2001).

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Consejo de Europa. (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. (Publicación original en inglés en 2020).

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters.

Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10 (3): 241–266.

Deardorff, D. (Ed.) (2009). *Handbook of Intercultural Competence*. Sage Publications.

Díez, E. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabanque*, (18), 49-76. Universidad de León.

[https://www.researchgate.net/publication/28253575\\_Interculturalidad\\_convivencia\\_y\\_conflicto](https://www.researchgate.net/publication/28253575_Interculturalidad_convivencia_y_conflicto)

Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *Revista de didáctica Marco ELE*, (9). <https://marcoele.com/suplementos/analizary-comprender-materiales/>

Fennes, H. y Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom. Crossing borders*. Cassel Council of Europe Series.

García, F. y Barragán, C. (2000). Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate. *Documentación Social*, (121), 209-232.

- Gil, M. y León, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: Análisis de materiales. *REALE*, 9(10), 87-105. <https://core.ac.uk/download/pdf/58907771.pdf>
- González, M. (2015). Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español lengua extranjera (ELE). *Zona Próxima*. (22), 216-225.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-94442015000100015](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442015000100015)
- Grotjahn, R. (1987). On the Methodological Basis of Introspective Method. En C. Faerch y G. Kasper (Eds.), *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matters.
- Hall, J. (2002). *Language and Culture*. Pearson.
- Holliday, A., Hyde, M., y Kullman, J. (2004). *Intercultural communication. An advanced resource book*. Routledge.
- Huntington, S. (October 28, 2009). The Hispanic Challenge. *Foreign Policy*.  
<https://foreignpolicy.com/2009/10/28/the-hispanic-challenge/>
- Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*. (54), 5-28.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/54/54\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/54/54_005.pdf)
- Iglesias, I. y Ramos, C. (2021). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*. 7(2), 99-122. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Biblioteca Nueva.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras*.  
[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesora\\_do.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesora_do.pdf)
- Instituto Cervantes. (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*.  
[https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol\\_lengua\\_viva\\_2019.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf)
- Jin, E. (2021). *Análisis del componente intercultural en tres manuales para la enseñanza del español a inmigrantes adultos alfabetizados*. [Trabajo Final de Máster, Universitat de Barcelona]. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/181049/1/TFM\\_erlei\\_jin\\_wu.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/181049/1/TFM_erlei_jin_wu.pdf)
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.  
[http://frete.ai/kramsch\\_language\\_and\\_culture\\_pdf.pdf](http://frete.ai/kramsch_language_and_culture_pdf.pdf)
- Language and Cultures in Europe. (2007). *The Intercultural Competences Developed in Compulsory Foreign Language Education in the European Union*. Final Report. Europublic. <http://nellip.pixel->

[online.org/files/publications\\_PLL/18\\_Languages%20and%20Cultures%20in%20Europe%20\(LACE\).pdf](http://online.org/files/publications_PLL/18_Languages%20and%20Cultures%20in%20Europe%20(LACE).pdf)

Martín-Peris, P., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M., Cortés, M., González, M., Inglés, M., Iruela, A., Lahuerta, J., López, C., Montmany, B., Pueyo, S., Puig, F., Sánchez, N., Torner, S., Vañó, A. y Wesenaar, D. *et al.* (2008) *Diccionario de términos clave de ELE*.

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

Messina, C. (2015). Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada. *Revista de didáctica Marco ELE*, (20). [https://marcoele.com/descargas/20/messina-conciencia\\_intercultural.pdf](https://marcoele.com/descargas/20/messina-conciencia_intercultural.pdf)

Miquel, L. y Sans, N. (2004), El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Red ELE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9)

[RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9)

Molina. A. (2018). El componente intercultural en la clase de español como lengua extranjera. Una experiencia con alumnos marroquíes. *Monográficos SINOELE*. (17), 314-325.

[http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH\\_2016/AAH\\_2016\\_analy\\_molina.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_analy_molina.pdf)

National Standards in Foreign Language Education Project. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. ACTFL.

<https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>

NCSSFL-ACTFL. (2017). *Can-Do Statements for Intercultural Communication*.

[https://www.actfl.org/sites/default/files/can-dos/Novice%20Can-Do\\_Statements.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/can-dos/Novice%20Can-Do_Statements.pdf)

Níkleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESLA* (25), 165-187. Universidad de Granada.

[https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27966/competencia%20intercultural\\_manual\\_es%20ELE\\_RESLA%2025\\_2012.pdf;sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27966/competencia%20intercultural_manual_es%20ELE_RESLA%2025_2012.pdf;sequence=1)

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen.

Pastor, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos.

*Revista de didáctica Marco ELE*. (2). [https://marcoele.com/descargas/2/pastor-contextos\\_academicos.pdf](https://marcoele.com/descargas/2/pastor-contextos_academicos.pdf)

- Peón, M. (2016) *El componente cultural en los manuales de aprendizaje del español como lengua extranjera*. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Oviedo].  
<https://core.ac.uk/display/71883673>
- Preissle, J. y Rong, X. (2009). *Educating immigrant students in the 21st Century*. Corwin Press.
- Prieto, C. (2020) *Análisis de la representación de la competencia intercultural en las secciones Mundos en Contacto del manual Gente Hoy 1*. [Trabajo Final de Máster, Universitat de Barcelona]. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/164757/1/TFM\\_Carol\\_Prieto.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/164757/1/TFM_Carol_Prieto.pdf)
- Rico, C. (2004). Reflexiones del quehacer evaluativo del ICFES en los últimos años: análisis y propuestas para mejorar el sistema educativo. *ICFES, Evaluación por competencias: lenguaje e idioma extranjero*, 140-165. ICFES y Editorial Magisterio
- Rico, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*. 37(72), 77-94.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ccic>
- Sercu, L. (Ed.) Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez, M. y Ryan, P. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Multilingual Matters.
- Sue, D., Arredondo, P. y McDavis, R. (1992). Multicultural Counseling Competencies and Standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*. 70.  
<https://coehs.unm.edu/uploads/docs/coe-main/faculty-staff/MultiCultural%20Counseling%20Competencies%20and%20Standards.pdf>
- Thompson, N. (2003). *Communication and language*. Palgrave MacMillan.
- Van Ek, J. A. (1986). Objectives for Foreign Language Learning. Project N.º 12: Learning and Teaching Modern Languages for Communication. *Scope*, I. Consejo de Europa.
- Vargas A. y Ávila G. (2018). Tratamiento de contenidos culturales en ELE: aproximaciones al diseño de material didáctico. *Enunciación*, 23(2), 209-224. DOI:  
<http://doi.org/10.14483/22486798.13540>

## 9. Anexos

### Anexo 1 Descripción sintética de los componentes del IRC del PCIC (Instituto Cervantes, 2006)

Referentes culturales. Conocimiento Factual-declarativo.	
I. Conocimientos generales de los países hispanos.	
<b>1. Geografía física.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Climas, particularidades geográficas, fauna y flora.</li></ul>	
<b>2. Población.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pueblos de países hispanos –minorías étnicas, importancia de indígenas–</li><li>• Atuendos típicos</li><li>• Civilizaciones precolombinas, corrientes migratorias.</li></ul>	
<b>3. Gobierno y política.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Poderes del Estado e Instituciones, derechos, libertades y garantías, partidos políticos y elecciones.</li></ul>	
<b>4. Organización territorial y administrativa.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Demarcación territorial y administrativa.</li><li>• Capitales, ciudades y pueblos.</li></ul>	
<b>5. Economía e industria.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sistema de pesos, medidas y moneda.</li><li>• Principales recursos económicos.</li><li>• Leyes mercantiles y acuerdos de comercio libre, sistemas fiscales, principales organizaciones y empresas.</li></ul>	
<b>6. Medicina y salud.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sistemas sanitarios.</li><li>• Médicos o personajes con proyección internacional en el área de salud.</li><li>• Medicinas alternativas, complementarias o indígenas.</li></ul>	
<b>7. Educación</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Estructura del sistema educativo y principales instituciones educativas.</li><li>• Acceso a universidades, enseñanza de idiomas, titulaciones y vida universitaria.</li><li>• Enseñanza a inmigrantes, en el exterior, becas, homologación de títulos y centros de investigación.</li></ul>	
<b>8. Medios de comunicación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Prensa escrita.</li><li>• Televisión y radio.</li><li>• Revistas especializadas, periodistas de prestigio, publicidad.</li></ul>	
<b>9. Medios de transporte.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Transporte de largo recorrido: aviones, trenes y barcos.</li><li>• Transporte urbano e interurbano.</li><li>• Transporte por carretera.</li></ul>	
<b>10. Religión.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Religiones mayoritarias.</li><li>• Valores y creencias asociadas a la fe.</li><li>• Religiones y deidades precolombinas y santeras.</li></ul>	
<b>11. Política lingüística.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lenguas oficiales y organismos públicos de fomento.</li><li>• Lenguas mayoritarias y minoritarias.</li><li>• Política lingüística, lengua y relación con la identidad.</li></ul>	
II. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	
<b>1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Principales referentes de etapas históricas de países hispanos.</li><li>• Movimientos políticos, revoluciones e influencias del extranjero.</li><li>• Grandes personajes históricos, gobernantes, revolucionarios.</li></ul>	

<p><b>2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandes acontecimientos sociales, culturales y deportivos de países hispanos.</li> <li>• Personajes de las letras, las artes, los medios de comunicación y los deportes.</li> <li>• Centros culturales, de investigación y editoriales.</li> </ul>
<p><b>III. Productos y creaciones culturales.</b></p>
<p><b>1. Literatura y pensamiento.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandes autores y obras de reconocimiento internacional.</li> <li>• Hitos históricos reflejados en la literatura y personajes míticos.</li> <li>• Novela, teatro, narrativa y poesía contemporáneas y premios otorgados.</li> </ul>
<p><b>2. Música.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música clásica / popular / tradicional</li> </ul>
<p><b>3. Cine y artes escénicas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Películas, actores y géneros cinematográficos destacados.</li> <li>• Dramaturgos, obras teatrales y festivales.</li> <li>• Danza contemporánea y tradicionales</li> </ul>
<p><b>4. Arquitectura.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras arquitectónicas y arquitectos con proyección internacional.</li> <li>• Arquitectura contemporánea y religiosa / Arquitectura precolombina.</li> </ul>
<p><b>5. Artes plásticas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintura, escultura, fotografía, cerámica y orfebrería.</li> </ul>

Anexo 2. Descripción sintética de los componentes del ISCS del PCIC (Instituto Cervantes, 2006)

<p><b>Saberes y comportamientos socioculturales. Conocimiento instrumental.</b></p>
<p><b>I. Condiciones de vida y organización social.</b></p>
<p><b>1. Identificación personal.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombres, apellidos, apodos y uso de estereotipos.</li> <li>• Documentos de identificación oficiales, no oficiales, edades, trámites y obtención.</li> </ul>
<p><b>2. La unidad familiar: concepto y estructura.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familias monoparentales, matrimonios, de dos o tres generaciones, familia política.</li> <li>• Tipos de vínculo, matrimonio civil, eclesiástico, unión libre, pare de hecho.</li> <li>• La unidad familiar en las instituciones sociales y gubernamentales.</li> </ul>
<p><b>3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Festividades del ámbito nacional o regional con proyección internacional, religiosas y civiles.</li> <li>• Duración de horarios laborales, horarios de establecimientos, transportes, horarios de comidas.</li> <li>• Calendarios escolares y horarios de enseñanza.</li> </ul>
<p><b>4. Comidas y bebidas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentos de la dieta fundamental, productos típicos de zonas o regiones, hábitos alimenticios, tipo de platos, condimentos, tabúes sobre qué alimentos se pueden comer, comidas en fechas especiales.</li> <li>• Convenciones sociales y comportamientos en la mesa, principales elementos en las mesas, tipos de conversaciones, invitaciones.</li> <li>• Tipos de establecimientos, horarios, convenciones sociales, precios y propinas.</li> </ul>
<p><b>5. Educación y cultura.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de centros de enseñanza, división de ciclos formativos, orientaciones formativas, actividades escolares, convenciones sociales y comportamiento en centros escolares, obtención de becas.</li> <li>• Servicios en bibliotecas, museos y centros culturales, funciones precios y horarios.</li> </ul>
<p><b>6. Trabajo y economía.</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornadas de trabajo, descanso y vacaciones, clasificación de puestos y situaciones laborales, modalidades de contratación.</li> <li>• Convenciones sociales y comportamiento en el trabajo, entrevistas laborales.</li> <li>• Principales impuestos y valor de la formación profesional.</li> </ul>
<p><b>7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de ocio en función de la edad, sexo, zona urbana o rural.</li> <li>• Actividades de ocio en interior o al aire libre.</li> <li>• Principales aficiones y deportes de mayor práctica.</li> <li>• Rituales y comportamiento en espectáculos deportivos o culturales.</li> </ul>
<p><b>8. Medios de comunicación e información.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ediciones habituales de prensa, tipo de programas de radio y televisión.</li> <li>• Valor e influencia de la prensa, radio y televisión en la opinión social y principales medios de información y programas.</li> <li>• Hábitos de uso, costos, repercusiones en el comercio y principales proveedores de internet.</li> </ul>
<p><b>9. La vivienda.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de vivienda en ciudades y pueblos y sus características.</li> <li>• Instalaciones, servicios y tipos de materiales en las viviendas.</li> <li>• Acceso a la vivienda, características del mercado inmobiliario, convenciones en el alquiler de viviendas.</li> </ul>
<p><b>10. Servicios.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Principales instalaciones deportivas, servicios, horarios y personas relacionadas con su administración.</li> <li>• Tipos de parques y zonas verdes, elementos habituales, personas relacionadas y comportamientos relacionados.</li> <li>• Mobiliario urbano relacionado a diferentes actividades y lugares, estatuas, placas conmemorativas y materiales utilizados.</li> <li>• Mantenimiento y limpieza de espacios públicos, espacios de almacenamiento de basura, profesiones relacionadas.</li> <li>• Protección civil, concepto, áreas de actuación, profesionales relacionados.</li> </ul>
<p><b>11. Compras.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de tiendas y establecimientos, interacciones entre cliente y dependiente, modalidades de compra, reclamación o devolución.</li> <li>• Precios y modalidades de pago, colocación de precios, rebajas, cuándo es posible negociar un precio.</li> <li>• Hábitos de consumo, unidades y medidas de compra, períodos cuando aumenta el ritmo de compra.</li> </ul>
<p><b>12. Salud e higiene.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamientos asociados con el cuidado de la salud, acciones institucionales y servicios profesionales, medicinas y terapias, convenciones sociales en el uso y prescripción de medicina.</li> <li>• Tipos de asistencia sanitaria, concepto de higiene, convenciones sociales en comportamiento del paciente y visitas a hospitales</li> </ul>
<p><b>13. Viajes, alojamiento y transporte.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de viaje, destinos turísticos, convenciones para planificación y desarrollo de viajes.</li> <li>• Tipos de alojamiento, instalaciones de hoteles, servicios ofrecidos, personas relacionadas.</li> <li>• Tipos de aeropuertos y puertos, recorridos en ferrocarril, tipo de billete o boleto, viajes por carretera, temporadas de mayor tránsito.</li> <li>• Principales medios de transporte urbano, normas de uso, formas de pago, etc.</li> </ul>
<p><b>14. Ecología y medio ambiente.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de parques naturales y rutas turísticas o deportivas, normas que regulan el comportamiento en esos parques.</li> <li>• Relación con la naturaleza y protección del medio ambiente, problemas medioambientales, instituciones responsables del cuidado, asociaciones y campañas de protección.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desastres naturales de mayor impacto, áreas de riesgo, comportamiento solidario de la sociedad en medio de desastres, organizaciones de ayuda.</li> </ul>
<p><b>15. Servicios sociales y programas de ayuda.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención a personas mayores, edades de jubilación, servicios ofrecidos y centros de asistencia o residencia, profesionales que trabajan con adultos mayores.</li> <li>• Atención a inmigrantes, procedencia y regiones receptoras, instituciones involucradas, centros de atención y servicios que ofrecen.</li> <li>• Atención a personas sin recursos económicos, instituciones y centros de atención, programas de ayuda, concepto de marginación.</li> <li>• Atención a personas maltratadas, violencia de género o a menores, instituciones y organizaciones involucradas, sensibilidad a la violencia de género o a menores.</li> <li>• ONG más conocidas, acciones y grados de compromiso, percepción social de las ONG.</li> </ul>
<p><b>16. Seguridad y lucha contra la delincuencia.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerpos de seguridad, manifestaciones del crimen organizado, xenofobia, racismo y violencia escolar o en el deporte.</li> </ul>
<p><b>II. Relaciones interpersonales.</b></p>
<p><b>1. En el ámbito personal y público.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones sentimentales, familiares y de amistad, concepto de amigo, conocido y valor de la amistad, convenciones sociales en el trato entre familia, amigos o conocidos, la educación sentimental y sexual.</li> <li>• Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos, convenciones sociales y normas de cortesía en el trato con otros u otras y con niños.</li> <li>• Relaciones entre vecinos, convenciones sociales, normas de convivencia y fórmulas en el trato con vecinos, contextos rural y urbano, hacer o pedir favores.</li> <li>• Relaciones con la autoridad, lugares públicos relacionados y convenciones sociales del trato con la autoridad, actividades propias de la autoridad y convenciones en textos para comunicarse con la autoridad.</li> <li>• Relaciones con los desconocidos, convenciones sociales, comportamientos y fórmulas en el saludo y trato con desconocidos.</li> </ul>
<p><b>2. En el ámbito profesional.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones con compañeros de trabajo, actividades compartidas, convenciones sociales, normas de comportamiento y cortesía con superiores, creencias y estereotipos relacionados con grupos profesionales, asociaciones profesionales.</li> <li>• Relaciones con clientes, convenciones sociales y normas de cortesía con clientes y entre profesionales, con base en diferentes contextos profesionales y establecimientos.</li> </ul>
<p><b>3. En el ámbito educativo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptos sociales de alumno y profesor, convenciones sociales y normas de cortesía en el trato con profesores y otros alumnos.</li> <li>• Integración de alumnos extranjeros o con capacidades especiales en centros educativos, valor de la educación intercultural.</li> </ul>
<p><b>III. Identidad colectiva y estilo de vida.</b></p>
<p><b>1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Configuración de la identidad colectiva, elementos que ayudan a formarla, divisiones administrativas y políticas, lenguas oficiales y en convivencia, lugares públicos que guardan y conservan las tradiciones culturales, días de festividades.</li> <li>• Participación ciudadana y pluralismo, formas de participación social, organizaciones para participación, conceptos de pluralismo y participación ciudadana, requisitos de participación ciudadana.</li> <li>• Minorías étnicas, principales minorías étnicas y religiosas, zonas de mayor concentración de minorías, grado de integración y aceptación de las minorías, valores positivos y negativos.</li> </ul>
<p><b>2. Tradición y cambio social.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fechas de principales tradiciones, convenciones sociales en la vestimenta y comportamiento para las tradiciones, tradiciones gastronómicas y artesanales.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influencia de otros países en el cambio de tradiciones, cambios en los comportamientos sexuales, aparición de nuevos modelos de familia, nuevas formas de uso del tiempo libre.</li> </ul>
<b>3. Espiritualidad y religión.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Principales religiones y creencias religiosas, centros de reunión y peregrinación, relación de creencias religiosas con instituciones públicas, grado de tolerancia y respeto por convenciones religiosas.</li> </ul>
<b>4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de productos culturales a los que se puede acceder y establecimientos extranjeros asentados en países hispanos.</li> <li>• Factores que han influido en el auge de productos y servicios culturales extranjeros.</li> <li>• Comportamientos sociales en torno al consumo de productos culturales, y grado de tolerancia al error en la comunicación en español con extranjeros.</li> </ul>
<b>5. Fiestas, ceremonias y celebraciones.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiestas populares, principales fiestas de origen religioso y profano y actividades que suelen realizarse y asociaciones o agrupaciones relacionadas, convenciones sociales y comportamientos relacionados.</li> <li>• Celebración y actos conmemorativos, convenciones sociales y comportamientos en bodas, cumpleaños y nacimiento de un hijo.</li> <li>• Ceremonias y ritos funerarios, convenciones sociales y comportamiento en funerales, concepto de luto, pésame y sus formas rituales, valores y creencias asociadas a la muerte.</li> </ul>

Anexo 3. Descripción sintética de los componentes de habilidades del IHAI – PCIC (Instituto Cervantes, 2006).

Habilidades y actitudes interculturales.
Habilidades
I. Configuración de una identidad cultural plural
<b>1. Conciencia de la propia identidad cultural / Actividades que promueven:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La autoobservación de cómo influyen las propias, creencias, valores y actitudes en la percepción de aspectos concretos de las culturas de países hispanos.</li> <li>• La asociación de los propios juicios de valor, conductas, actitudes, reacciones, etc., con rasgos característicos de posturas etnocéntricas o sociocéntricas.</li> <li>• La relación de conductas, reacciones o valoraciones respecto a otras culturas con las creencias y valores que se sustentan en la propia cultura de origen.</li> <li>• Reconocimiento actitudes etnocéntricas en las propias conductas o en las de otras personas, o en textos diversos.</li> </ul>
<b>2. Percepción de diferencias culturales.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La identificación consciente de diferencias culturales, por medio de la focalización, clasificación o contraste de aspectos concretos entre la cultura de origen y otras culturas.</li> <li>• La asociación de conductas propias de otras culturas con los aspectos idiosincrásicos de tales culturas, integrando las diferencias culturales en la propia perspectiva cultural y valorando críticamente los cambios en la percepción de las diferencias entre la cultura de origen y otras culturas.</li> </ul>
<b>3. Aproximación cultural. Actividades que promueven:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El reconocimiento y matización de aspectos o rasgos comunes o universales en rasgos concretos de la cultura de origen y de culturas en contacto.</li> <li>• La identificación de causas que posibilitan o impiden a una persona la comprensión y entendimiento de los fenómenos culturales y su aproximación a ellos, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la identificación de influencias, huellas concretas o aportaciones de otras culturas a la cultura de origen</li> <li>○ la consideración de factores contextuales que rodean a hechos o productos de otras culturas y de la cultura de origen</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Contraste de puntos de vista con miembros de otras culturas sobre hechos o productos culturales o tabúes.</li> <li>• La revisión crítica de estereotipos de la cultura de origen o de la propia, buscando ejemplos que los anulen o maticen y, adoptando posturas autocríticas para superar la influencia de filtros y eliminando rasgos característicos de posturas etnocéntricas en el discurso y comportamiento.</li> </ul>
<p><b>4. Reconocimiento de la diversidad cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar aspectos de otras culturas que se perciben como fuente de crecimiento, progreso o enriquecimiento personal.</li> <li>• Identificación de las aportaciones que han hecho otras culturas a través de contactos históricos, sociales o políticos a la cultura de origen.</li> </ul>
<p><b>5. Adaptación, integración (voluntaria)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de rasgos de la cultura de origen que se decide mantener en la propia identidad cultural.</li> <li>• Identificación de rasgos de las culturas con las que se entra en contacto que se deciden integrar a la propia identidad cultural.</li> <li>• Creación de nuevas categorías para explicar o predecir comportamientos socioculturales, valores, etc., y adopción voluntaria y consciente de diferentes perspectivas al momento de interpretar hechos o productos culturales.</li> <li>• Reconocimiento expreso de la dificultad que supone comprar realidades diversas y del conflicto cultural como fenómeno inherente a la comunicación intercultural.</li> </ul>
II. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)
<p><b>1. Observación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se promueve la <b>observación</b> de manifestaciones culturales, así como <b>prestar atención</b> a aspectos socioculturales y culturales que contrastan con creencias o valores de la cultura de origen u otras culturas, al igual que <b>identificar</b> aspectos culturales marginales, poco aceptados o excluyentes en ciertos contextos culturales.</li> </ul>
<p><b>2. Comparación, clasificación, deducción</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación de aspectos, conceptos y significados en los que las culturas observadas y sus lenguas coinciden y difieren con la cultura de origen.</li> <li>• Deducción, explicación o interpretación de hechos culturales de la cultura objeto con base en sus normas, conceptos y significados.</li> <li>• Discriminación entre las informaciones objetivas y filtradas por visiones parciales o posturas etnocéntricas o sociocéntricas en fuentes consultadas.</li> </ul>
<p><b>3. Transferencia, inferencia, conceptualización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación de hipótesis predictivas o explicativas en relación con aspectos concretos de la realidad sociocultural a partir de información del contexto u otras fuentes, e inferencia sobre aspectos impredecibles relativos a comportamientos, productos o hechos observados.</li> <li>• Trasferencia de conocimientos de otras culturas a la comprensión de las características culturales de países hispanos y formulación de reglas o normas a partir de razonamientos inductivos sobre conductas culturales observadas en otros.</li> <li>• Sistematización de datos informativos culturales recopilados de distintas fuentes consultadas, y conceptualización de referencias que sirvan como pauta para orientarse en situaciones interculturales.</li> </ul>
<p><b>4. Ensayo y práctica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitación de comportamientos socioculturales concretos de miembros de la cultura objeto; y, aproximación a aspectos parciales de productos culturales, para analizarlos, interpretarlos o disfrutarlos, activando saberes y comportamientos socioculturales adquiridos previamente.</li> </ul>
<p><b>5. Evaluación y control</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontación de hipótesis predictivas o explicativas con datos precedentes de fuentes consultadas, empleando instrumentos o formulando explícitamente preguntas y respuestas para verificar la validez y exactitud de los saberes culturales adquiridos.</li> <li>• Registro en diarios o cuadernos de aprendizaje de los conocimientos socioculturales adquiridos a través de la observación reflexiva o consulta de fuentes y, valoración cuantitativa o cualitativa del progreso en la adquisición de referentes socioculturales.</li> </ul>
<p><b>6. Reparación, corrección</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matización consciente de la representación de las realidades, hechos o productos culturales que provocan generalizaciones o visiones estereotipadas, por medio de la activación reflexiva del conocimiento interiorizado, para lograr hechos y productos culturales libre de prejuicios y estereotipos.</li> </ul>
<p><b>III. Interacción cultural</b></p>
<p><b>1. Planificación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de situaciones de comunicación intercultural, identificando las variables que pueden afectar la situación comunicativa y, calculando las exigencias de la situación que pueden generar conflictos o malos entendidos. Identificando, para ello, marcas o señales en el contexto que ayuden a formular expectativas y predicciones.</li> <li>• Evocación de encuentros interculturales que se abordaron con éxito debido a la activación de habilidades y actitudes interculturales.</li> <li>• Cálculo de los recursos que se poseen para desenvolverse en la interacción intercultural y, activación de los mismos para interpretar y aproximarse a realidades culturales diversas.</li> </ul>
<p><b>2. Contacto, compensación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención en ayudas que proporciona el contexto para explicar los aspectos de la situación intercultural para la que no se cuentan con referentes culturales explícitos.</li> <li>• Interpretación global de la situación intercultural a partir de la síntesis de datos, comportamientos o reacciones de los participantes.</li> <li>• Adaptación al comportamiento y estilo de comunicación de las personas con las que se interactúa, neutralización de las propias expectativas culturales ante el comportamiento del otro en contactos culturales y, adopción consciente de un comportamiento diferente al que alberga estereotipos y prejuicios.</li> <li>• Planteamiento de preguntas para suplir lagunas de conocimiento o petición de aclaración sobre comportamiento, normas y valores desconocidos o no puedan ser interpretados desde la cultura de origen.</li> <li>• Advertencia explícita a los interlocutores de la falta de conocimientos de referentes culturales para desenvolverse en una situación intercultural y, explicación del propio comportamiento cuando este se aleja de las expectativas de los participantes.</li> <li>• Adopción de la perspectiva cultural de los interlocutores para interpretar comportamientos que se alejan de las normas culturales de la propia cultura, e interpretar mensajes implicados en las tácticas y estrategias pragmáticas.</li> </ul>
<p><b>3. Evaluación y control</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación y aprovechamiento de los indicios que proporcionan los interlocutores en relación con la aprobación o comprensión de las propias actuaciones o de terceros en el transcurso de encuentros multiculturales.</li> <li>• Formulación de preguntas explícitas sobre sentimientos o emociones experimentados en acercamientos o contextos interculturales y, reflexión sobre las propias actuaciones y reacciones manifestadas durante dichas vivencias.</li> <li>• Identificar aspectos que hayan podido generar malos entendidos interculturales en experiencias interculturales, así como consecuencias positivas de tales encuentros, e identificar las perspectivas culturales que uno se siente capaz de adoptar en los acercamientos a otras culturas.</li> <li>• Valoración crítica de las conductas, reacciones o actitudes manifestadas durante las vivencias interculturales, así como del efecto y del éxito de la comunicación durante tales interacciones.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de lagunas o carencias responsables de la falta de éxito en las interacciones interculturales y, formulación explícita de necesidades de comunicación y aprendizaje con respecto de este tipo de interacciones.</li> </ul>
<p><b>4. Reparación y ajustes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliación de la perspectiva y saberes culturales y la correspondiente modificación de las conductas, actitudes y conocimientos responsables de la falta de éxito en las interacciones interculturales, así como el desarrollo de posturas críticas sobre información o intercambios culturales.</li> </ul>
<p>IV. Mediación cultural</p>
<p><b>1. Planificación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar de variables que requieran de la mediación intercultural durante las experiencias interculturales, cálculo de los recursos y lagunas de los participantes en dichas experiencias y, cálculo de los propios recursos para salvar las diferencias entre los participantes.</li> </ul>
<p><b>2. Mediación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neutralización de las propias expectativas culturales ante el comportamiento de los participantes en un encuentro intercultural.</li> <li>• Suministro de información de retorno en relación con juicios, creencia y valoraciones de otros.</li> <li>• Formulación en términos explícitos y comprensibles de aspectos que dificulten la interacción con el fin de favorecer la comprensión de comportamientos socioculturales o de referentes culturales, reformulación de enunciados susceptibles de generar malos entendido o conflictos interculturales e, interpretación de los mensajes de los participantes en encuentros culturales, adoptando su perspectiva intercultural.</li> <li>• Suministro de soporte emocional por medio de mensajes tranquilizadores y alentadores a personas que se ven involucradas en malentendidos o conflictos culturales y, énfasis en las afinidades entre las partes involucradas en tales conflictos.</li> <li>• Activación de indicadores de escucha ante las declaraciones de un interlocutor que experimenta un choque cultural o de involucrados en un conflicto o choque cultural, así como la imitación de rasgos de comportamiento y estilo de comunicación de las personas con las que se interactúa.</li> <li>• Petición de explicaciones o aclaraciones sobre comportamientos, normas o valores que no puedan ser interpretados de acuerdo a los propios esquemas y, explicación de comportamientos de la cultura de países hispanos empleando los referentes de la cultura de origen del interlocutor.</li> <li>• Conciencia del significado implícito que adquieren los enunciados en un contexto y que pueden dar lugar a malos entendidos en la comunicación y, esfuerzo de inferencia para hacer explícitos los referentes a los que aluden los enunciados en determinado contexto cultural para hacerlos comprensibles.</li> <li>• Búsqueda de ejemplos que neutralicen opiniones basadas en estereotipos y visiones generalizadas, así como descripción matizada intencionadamente con el objetivo de hacer comprensibles las realidades culturales, desde una perspectiva alejada de estereotipos.</li> <li>• Apoyo en las ayudas que proporciona el contexto para contribuir a explicar aspectos de la situación intercultural que resulten incomprensibles.</li> </ul>
<p><b>3. Evaluación y control</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de los factores que hayan podido generar malentendidos o conflictos interculturales en experiencias de contacto intercultural y, atención a los indicios de comprensión y aceptación que emiten los participantes en malos entendidos culturales, superados gracias a la mediación.</li> <li>• Reflexión sobre las actuaciones propias que se dan durante los encuentros interculturales en los que se acude a la mediación cultural, identificación de los hechos o circunstancias que favorecen o dificultan a uno mismo o a otras personas la adaptación a nuevos contextos culturales e, identificación de las consecuencias positivas de la mediación en la ampliación de la propia perspectiva cultural o incremento de la propia competencia comunicativa.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de los recursos que se precisarán en adelante para poder mediar en situaciones interculturales más complejas, así como de las perspectivas culturales que uno se siente capaz de adoptar en el transcurso de encuentros interculturales.</li> <li>• Valoración del grado en el que se ha contribuido, gracias a la mediación, a erradicar estereotipos, hacer comprensibles los comportamientos socioculturales, neutralizar malentendidos, etc., y el registro de experiencias de mediación intercultural en instrumentos de autoevaluación.</li> </ul>
<b>4. Reparación y ajustes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificación de la propia perspectiva cultural gracias a la mediación.</li> </ul>

Anexo 4. Descripción sintética de los componentes de actitudes del IHAI – PCIC (Instituto Cervantes, 2006)

Habilidades y actitudes interculturales.
<b>Actitudes</b>
<b>I. Configuración de una identidad cultural plural</b>
<b>1. Empatía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopción de perspectivas diferentes a las que imprime la propia cultura a la hora de interpretar hechos o reflexionar sobre vivencias culturales</li> <li>• Experimentación de sentimientos u opiniones que manifiestan los miembros de culturas diferentes.</li> <li>• Ensayo de comportamientos, juicios o valoraciones propios de miembros de la cultura de contacto.</li> </ul>
<b>2. Curiosidad, apertura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de los factores que condicionan la percepción de la realidad en la propia u otra cultura.</li> <li>• Búsqueda de explicaciones de los aspectos culturales en miembros de la propia cultura.</li> <li>• Interés manifiesto (acercamiento, preguntas, búsqueda de explicaciones, etc.) hacia los miembros de la cultura de origen y hacia productos y hechos culturales.</li> <li>• Identificación de aspectos desconocidos de las culturas en contacto.</li> <li>• Búsqueda de diferentes puntos de vista a la propia interpretación de hechos y productos culturales.</li> </ul>
<b>3. Disposición favorable</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximación consciente a otras realidades culturales y, búsqueda de oportunidades para establecer contactos con hechos y productos culturales.</li> <li>• Identificación de condiciones que propicien las relaciones, convivencia e intercambios de experiencias con miembros de otras culturas.</li> <li>• Invitación a identificarse, describirse y reconocerse en el transcurso de vivencias interculturales.</li> <li>• Identificación de la etapa del proceso de configuración de su identidad cultural en la que se encuentra.</li> </ul>
<b>4. Distanciamiento relativización</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión crítica de valores, comportamientos sociales que imprime la cultura de origen.</li> <li>• Reevaluación de la propia cultura de origen a partir de las comparaciones con otras culturas.</li> <li>• Invitación a alejarse de posturas convencionales, estereotipos, prejuicios y juicios de valor generados en la cultura de origen.</li> </ul>
<b>5. Tolerancia a la ambigüedad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza en los recursos propios como medio para sobrellevar las situaciones de incertidumbre que se producen en las diferentes etapas que implican la adquisición de una identidad plural.</li> <li>• Identificación del grado de tolerancia a la ambigüedad que se adquiere con la progresión de la diversificación de perspectivas culturales.</li> </ul>
<b>6. Regulación de factores afectivos</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de síntomas que generan estrés cultural, sentimientos de desconfianza, recelo (percepción de amenazas, incertidumbre).</li> <li>• Identificación de sentimientos y emociones propios de los contactos con otras culturas.</li> <li>• Exposición progresiva a productos y hechos de otras culturas para aminorar el estrés cultural.</li> <li>• Búsquedas de aspectos positivos en las experiencias interculturales vividas.</li> <li>• Aceptación del estrés cultural como fenómeno inmanente al proceso de acercamiento a otras culturas, y valoración de las diferencias culturales en términos positivos.</li> </ul>
<b>II. Asimilación de saberes culturales</b>
<b>1. Empatía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de fenómenos culturales, realidades, valores, creencias, etc. que, sin formar parte de la propia cultura, resultan comprensibles y cercanos gracias a lecturas, experiencias, estancias fuera del país de origen, relaciones con personas de otras culturas, etc.</li> </ul>
<b>2. Curiosidad, apertura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de otras realidades culturales, estilos de vida, sentimientos de identidad colectiva, etc.</li> <li>• Indagación sobre otras realidades culturales en fuentes de información diversa.</li> <li>• Invitación al disfrute estético de obras artísticas de otras culturas.</li> <li>• Vinculación de fenómenos y comportamientos culturales con sus contextos socioculturales y no percibirlos como hechos aislados.</li> </ul>
<b>3. Disposición favorable</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en conversaciones, foros, debates, etc., que faciliten el descubrimiento de realidades culturales diversas.</li> <li>• Búsqueda y selección de fuentes de información y de consulta para ampliar el conocimiento de hechos y productos culturales.</li> <li>• Identificación y uso de las habilidades que ayudan a entender hechos y productos culturales (observación, comparación, asociación, inferencia, etc.).</li> </ul>
<b>4. Distanciamiento, relativización.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de visiones diferentes ante un mismo hecho o producto cultural, con el fin de interpretarlo en su justa medida.</li> <li>• Análisis de hechos o productos culturales en función de los contextos y de las variables sociales.</li> </ul>
<b>5. Tolerancia a la ambigüedad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación de lagunas de comprensión que no se pueden salvar mediante la consulta de fuentes de información a la hora de interpretar fenómenos culturales.</li> </ul>
<b>III. Interacción cultural</b>
<b>1. Empatía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación con las emociones y reacciones de otros ante el descubrimiento de comportamientos culturales diversos.</li> <li>• Interpretación empática de las respuestas verbales y no verbales de personas de la cultura objeto.</li> </ul>
<b>2. Curiosidad, apertura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación, entendimiento y resolución de las diferencias y los malentendidos generados por ausencia de referentes que se dan durante las interacciones y vivencias interculturales.</li> </ul>
<b>3. Disposición favorable</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda y creación de oportunidades de interacción en las que se experimenten diversos comportamientos sociales con miembros de otras culturas.</li> <li>• Colaboración en el acercamiento a personas de otras culturas, buscando afinidades, solicitando u ofreciendo ayuda, etc.</li> <li>• Activación de indicadores de escucha y atención ante mensajes y comportamientos de los interlocutores: comunicación no verbal, paraverbal y verbal.</li> <li>• Inmersión en vivencias interculturales a pesar de las lagunas de conocimiento, ausencia de referentes y emociones negativas que puedan generar.</li> </ul>

<p><b>4. Distanciamiento, relativización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de la conducta de los interlocutores a la luz del contexto y las variables sociales que afectan a los comportamientos.</li> </ul>
<p><b>5. Tolerancia a la ambigüedad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en situaciones interculturales a pesar de la ausencia de parámetros y referentes para la interpretación de hechos y productos culturales.</li> <li>• Identificación de la dificultad para generar expectativas sobre los comportamientos, conocimientos y actitudes de los otros, para explicarlos.</li> </ul>
<p><b>6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neutralización de las opiniones negativas o críticas quitando importancia a estas.</li> <li>• Identificación de los propios recursos, conocimiento aprehendido y estrategias como medio para atenuar las diferencias y los vacíos implícitos en la interacción intercultural.</li> <li>• Identificación de las propias reacciones agresivas causadas por la incertidumbre o la percepción de amenaza de la propia identidad cultural para neutralizarlas.</li> <li>• Petición de ayuda y uso de recursos como el humor, la relajación o ironía para lograr controlar las reacciones y emociones negativas en el transcurso de encuentros interculturales.</li> </ul>
<p>IV. Mediación cultural</p>
<p><b>1. Empatía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía equilibrada con los participantes que experimentan malentendidos culturales o que se ven involucrados en un conflicto cultural.</li> </ul>
<p><b>2. Curiosidad, apertura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate y entendimiento de las diferentes posturas en el transcurso de conflictos culturales.</li> </ul>
<p><b>3. Disposición favorable y flexible</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración en el acercamiento entre personas de culturas diferentes (ofrecimiento de ayuda, búsqueda de afinidades)</li> <li>• Demostración de interés (miradas, posturas, conductas asertivas) durante la interacción con miembros de diversas culturas.</li> <li>• Activación de indicadores de escucha y atención ante los mensajes y comportamientos de los participantes en un encuentro cultural: comunicación verbal, no verbal y paraverbal.</li> <li>• Acercamiento hacia otras manifestaciones culturales desde una visión abierta, flexible y libre de juicios de valor.</li> <li>• Esfuerzo de interpretación del mensaje del interlocutor que se expresa en situaciones de estrés cultural o vivencias interculturales (resumen interno del mensaje del interlocutor, confirmación de la comprensión, etc.).</li> </ul>
<p><b>4. Distanciamiento, relativización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento de posiciones neutras ante el comportamiento, las opiniones y declaraciones de cada una de las partes en conflicto.</li> </ul>
<p><b>5. Tolerancia a la ambigüedad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación de las dificultades que entrañan generar expectativas o explicaciones (incertidumbre predictiva o explicativa) acerca de los comportamientos, conocimientos y actitudes de los participantes en encuentros interculturales.</li> </ul>
<p><b>6. Regulación de los factores afectivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neutralización del impacto de las opiniones y reacciones negativas o críticas que se produzcan durante los encuentros interculturales (quitando importancia, reformulando, etc.)</li> <li>• Empleo de conocimientos aprehendidos como recursos capaces de atenuar las diferencias y los vacíos implícitos en la interacción intercultural.</li> <li>• Uso de recursos (humor, distensión, etc.) para atenuar las reacciones y emociones de los participantes en encuentros interculturales.</li> </ul>

Anexo 5. Registro de las parrillas para la clasificación de contenidos culturales.

Tabla 8. Parrilla 1. Clasificación de los contenidos culturales del **manual Vistas** con base en el IRC del PCIC (Instituto Cervantes, 2006)

Referentes culturales / conocimiento factual-declarativo																		
Unidad / sección	I. Conocimientos generales de países hispanos											II. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente		III. Productos y creaciones culturales				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	1	2	3	4	5
1		6.1		2.4, 5.1										3.1	2.5	2.3		
2	6.1	6.1		6.1			2.1- 3, 3.1				6T3	6.1	6.2	5.1	2.5			6.3
3	6.1	6.1		6.1							6.1		2.4, 6.1		2.5		6.5	
4	6.1	6.1		6.1	6.5							6.1,4	2.1-4		2.5			
5	2.1, 4.1, 6.1	6.1	6.5	2.1, 6.1								5.1, 6.2	2.5, 6.1		2.5, 6.3			
6	6.1	6.1		6.1	6.3							6.1	2.3-4, 6.5		2.5, 6.5	6.2		
7	6.1	6.1		6.1	6.5							6.1	6.1		2.5, 6.4		6.2	
8	6.1	6.1		6.1	5.1							6.4	2.4, 6.1		2.5		6.2	6.5
9	6.1	6.1		6.1	6.5							6.2	6.1		2.5			
10	6.1	6.1		6.1	6.3	2.1, 4.1, 5.1						6.1	6.1		2.5			6.5
11	6.1	6.1		6.1	6.5					2.2		6.2	6.1		2.5	6.3		
12	6.1	6.1		6.1								5.1	3.1, 6.2		2.5		5.1	6.3
13	2.1,3, 6.1	6.1		6.1								6.4	6.1	3.1, 6.3	2.5			
14	6.1	6.1		2.3, 6.1	6.2				2.1			6.4	6.1	3.1	2.5, 6.3	6.3	2.4	

15	6.1	6.1		6.1								6.4	6.1	3.1	2.5, 6.3	4.1		
16	6.1	6.1		6.1	6.5							2.4, 6.6	6.1	3.1	2.5, 6.4	4.1		
17	6.1	6.1		6.1	6.1								6.1	3.1	2.5	4.1	2.4, 5.1	2.3, 5.1, 6.4
18	6.1	6.1	2.1, 4.1, 5.1,	5.1, 6.1						6.4		6.1	6.1	2.3, 6.1	3.1, 6.5	2.5		6.2
Tot	20	18	4	22	10	3	2	0	3	0	3	17	23	10	24	7	7	8

Tabla 9. Parilla 2. Clasificación de los contenidos culturales del **manual Vistas** con base en el ISCS del PCIC (Instituto Cervantes, 2006)

Saberes y comportamientos socioculturales / conocimiento instrumental																								
Unidad / secc.	I. Condiciones de vida y organización social																II. Relaciones interpersonales			III. Identidad colectiva y estilo de vida				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	1	2	3	1	2	3	4	5
1		1.1		6.2													1.1, 2.1			4.1, 6.5				6.4
2				6.5	1.1, 2.4												1.1		1.1					4.1
3	2.1	1.1, 2.3, 3.1, 5.1								6.4							1.1, 4.1							
4		1.1					1.1, 2.1- 4, 3.1, 4.1, 5.1										1.1							
5								2.4,					1.1 , 2.2 , 3.1 , 4.1 , 5.1	3.1			1.1							
6																1.1 , 2.1 , 3.1 , 5.1	1.1							

7			21	21, 5.1			1.1		23						1.1, 3.1					4.1				
8				1.1, 2.1, 3.1, 4.1					1.1, 3.1				6.3			1.1				1.1				
9		1.1	1.1, 4.1	1.1			6.3								1.1					1.1, 2.1- 4, 3.1, 5.1				
10											1.1, 2.3- 4, 3.1				1.1									
11							2.1- 4, 3.1, 4.1, 5.1		1.1			6.4			1.1									
12		1.1				6.4		2.1- 4, 4.1	4.1				6.4		1.1									
13										4.1	1.1		2.1- 4, 4.1, 5.1		1.1					6.5				
14			6.5		1.1			1.1, 4.1			5.1					1.1								
15			2.4			5.1				2.1- 3, 5.1	1.1	2.1		1.1										
16					1.1, 2.1, 5.1	6.3									1.1	1.1, 2.3, 5.1								
17						1.1, 6.2			5.1				6.5		1.1									
18			6.2			6.3			1.1						1.1			2.4		6.4				
Tot	1	8	3	12	2	4	15	4	2	11	4	6	9	8	0	0	19	5	1	2	1	0	0	10

Tabla 13. Parilla 1. Clasificación de los contenidos culturales del *manual ECO* con base en el IRC del PCIC (Instituto Cervantes, 2006)

Referentes culturales / conocimiento factual-declarativo																								
Unidad / sección	I. Conocimientos generales de países hispanos											II. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente		III. Productos y creaciones culturales										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	1	2	3	4	5						





		3T2(io),				3.1(ce, ca), 3.2(ce, ca), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ce, ca), 6.3(io),				
3		5T1(io)				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 4.1(ce, ca), 4.2(io), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce),	4T1(io),	4T2(io),	2T1(io),	
4						1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ce, ca), 3.2(ce, ca), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ce, ca), 6.2(ce, ca),				
5		2T1(ce, ee), 2T3(ce, eo),				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ce, ca), 3.2(ce, ca), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce)	2T1(ce, ee), 2T3(ce, eo),			
6		4T2(io),				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce),	4T2(io)	5T2(ee, eo)		
7		2T2(io)				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce),	2T2(io),	2T1(ee, io), 4T1(ee, eo),		
8						1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.21(ca, ce), 6.3(io)		5T1(ee),	3T3(ee, io),	
9		4T2(io), 5T2(ce, ee)				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce),	4T2(io), 5T2(ce, ee),		4T1(ee, eo),	
10		2T1(ee),				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca,	2T1(ee),		2T2(ee, io), 5T1(ee, io)	

						ce), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce), 6.3(io)				
11		4T1(io )				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce),	4T1(io),			
12		2T1(io, ee), 2T2(io, ee)				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce),	2T1(io, ee), 2T2(eo, ee), 6T1(io, ee)	1T3(io, ee),	3T3(io),	
13		2T2(ce , ee)				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce),		5T2(ee),		
14		5T1(io )				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce),			4T1(io),	
15						1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 3.3(io), 4.1(ca, ce), 4.2(io), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce),			4T1(ee, io),4T3( ee, io)	
16		5T2(ce , io),				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 4.1(ca, ce), 4.2(io), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce), 6.4(ca, ce). 6.5(ca, ce)	3T3(ce, eo), 5T2(ce), 6T1(io, ce)	2T1(ee, ce), 2T3(io, ee),	5T1(io),	
17		5T1(io )				1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce), 2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 3.3(io), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce), 6.4(ca, ce). 6.5(ca, ce), 6.3(io), 6.6(io)				
18						1T1(ca, ce), 1T2(ca, ce),				

						2.1(ce), 2.2(ce), 3.1(ca, ce), 3.2(ca, ce), 3.3(ee), 4.1(ca, ce), 5.1(ca, ce), 6.1(ca, ce), 6.2(ca, ce), 6.4(ca, ce). 6.5(ca, ce), 6.3(io), 6.6(io)				
Totales		20				201		19	9	11

Tabla 11. Parilla 4. Clasificación de las actividades que trabajan actitudes interculturales en el *manual Vistas* con base en el IHA del PCIC (Instituto Cervantes, 2006)

Actitudes Interculturales											
Unidad / actividad	I. Configuración de una identidad cultural plural						II. Asimilación de los saberes culturales				
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
1	2.3(io)	2T3(io),3T1(ce, io), 4T1(ca, io)					2T3(io), 3T4(io), 6T1(io)	2T2(ce, eo), 5T1(ce, io),	4T1(ca, io),		
2		2T2(ee, io), 3T2(io),					6T1(io),	2.3(ce, io), 5T1(ce, eo), 5T2(ce, eo),	2T2(ee, io), 3T2(io)		
3	2T1(io)	5T1(io)					6.3(io), 4T3(io), 6T1(io),		4T1(io)		
4							6.3(io), 2T3(io), 3T3(io), 5T2(io),	2T2(ce, ee, io), 5T1(ce, eo), 6T1(ce, eo), 6T2(ce, eo)			
5		2T3(ce, eo),					2T2(io), 3T1(io), 2T4(io) 6T1(io),	3T2(ce, eo), 4T1(ce),			
6		4T2(io),					2T2(io), 3T2(io), 4T2(io),	2T1(ce, eo),	4T2(io)		
7		2T2(io)					2T4(io), 6T1(io),	2T5(ce, eo), 3T2(ce) 5T1(ce, ee),	2T2(io)		
8	3T3(ee, io)						3T2(io),	5T2(ce, ee),			
9	4T1(ee, eo)	4T2(io), 5T2(ce, ee)					2T3(io), 3T1(io),	1T3(ce, ee), 2T2(ce, eo), 3T3(ce, io), 5T2(ce, ee),	4T2(io)		
10	5T1(ee, io), 2T2(ee, io)	2T1(ee), 2.3(io, ee)					3T1(io), 3T4(io), 6T1(io),	5T2(ce, eo),			
11		4T1(io),					2T2(io),	5T1(ce, eo), 5T3(ce, ee), 6T1(ca, ee)	4T1(io)		
12	3T3(io)	2T2(io, ee)					3T1(io)	2T3(ce, eo), 5T1(ce, ee),	2T1(io, ee), 6T1(io, ee)		

13	2T2(ce, ee)					3T2(io),					
14	4T1(io)	5T1(io),				6T1(io),	2T1(ce, ee, eo), 5T2(ca, io), 5T3(ce, ee)				
15	4T1(ce, io), 4T3(ce, io)						2T2(io), 5T3(io),	5T1(ce, ee), 5T2(ce, ee), 6T1(ca, ce)			
16	5T1(io)	5T2(ce, io),				2T4(io),	6T1(io, ce)				
17	5T1(io)					6T2(ce, io),	2T1(ce, io), 2T2(ce, ee, io), 6T1(ce, eo),				
18						2T4(io)	2T1(ce, ee), 3T1(ce, ee), 5T1(ce, io),				
Totales	11	19				35	38	11			

Tabla 15. Parilla 3. Clasificación de las actividades que trabajan habilidades interculturales en el **manual ECO** con base en el IHA del PCIC (Instituto Cervantes, 2006)

Unidad / actividad	Habilidades Interculturales											
	I. Configuración de una identidad cultural plural					II. Asimilación de los saberes culturales						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	
1	6T1(io),					1.1(ca,ce), 7.1(ce), 7.2(ce), 7.3(ce), 8.1a(ce),				4.1a(ce, ee), 4.1b(ce), 6.1b(io),		
2		7.1b(ce), 7.1c(io),				1.1(ca,ce), 6.1(ce,io), 7.1a(ce), 7.2a(ce), 8.1a(io), 8.1b(io),			8.1c(ce),	6.2a(io),		
3	7.3(io),					1.1(ca,ce), 1.2(ca,ce), 4.3b(ce), 4.3d(ce), 7.1(ce), 7.2(ce),	7.3(io),	8.1b(io)				
4		7.2(io),				1.1(ca), 1.2(ce, ee), 6.2b(ce, ee), 7.1(ce), 7.4(ce),	7.2(io),	8.1b(io), 8.1c(io),	6.2a(io),			
5	9.1(ce, ee)					1.1(ca,ce), 7.1(ce), 7.2(ce), 7T1(io),	9.1(ce ee),					
6						1.1(ce, ee), 1.2(ca,ce, ee), 2.3(ce, ee), 6.1b(io), 7.1(ce), 7.2(ce), 7.4(ce),						
7						6.3(ce), 7.1(ce), 9.1(ce, ee),	6.4(io),					
8						1.1(ca ee), 1.2(ca,ce), 7.1(ce), 7.2(ce ee), 9.1(ce ee),			8.1b(ce),	8.1c(ce), 8.1d(ce),		
9						1.1(ca,ce), 1.2(ca,ce), 7.1(ce ee), 7.2(ce ee),			2.5b(io)	8.1b(ce)		
10		7.1e(io),				1.1(ca,ce, ee), 2.6(ca), 7.1(ce), 7.1a(ce),			6.1b(ce, io),	2.5(io), 6.2(io), 6.1a(ce, io)		

												8.1-a-c(ce, ee),			
11												1.1(ce ee), 1.2(ca, ce ee), 1.3(ca), 2.6(ca, ee) 7.1(ce), 7.1a(ce), 7.1b(io),		2.5(io), 6.3(io), 6.4(io),	
12		8.1b(c e, ee)										1.1(ca ce), 1.2(ca,ee), 2.7(ca, ce, ee) 7.1(ce ee), 8.1a(ce, ee),	8.1b(ce, ee)	8.1(ce), 8.1c(io),	
13												1.1(ca,ce, ee), 1.2(ca ce), 2.5(ca,ce, ee), 2.6(ca,ce, ee), 7.1(ca ee), 7.2(ce ee),		6.4(io),	
14												1.1(ca,ce ee), 2.4(ca ee), 4.1 (ce), 4.2a(ca, ee), 7.1(ce, ee), 7.2(ce, ee), 8.1(ce), 8.1d(io),			
15												1.1(ca,ce), 1.2(ca,ce), 1.3(ca,ce), 2.5(ca, ce), 7.1(ce), 7.2(ce ee),		2.4(io), 8T1(io),	
16		7.2(io),										1.1(ca eo), 1.2(ce ee), 7.1(ce), 7.3(ca, ee),		7.4(io),	
Totales		9										85	4	7	22

Tabla 16. Parilla 4. Clasificación de las actividades que trabajan actitudes interculturales en el manual ECO con base en el IHA del PCIC (Instituto Cervantes, 2006)

Actitudes Interculturales																	
Unidad / actividad	I. Configuración de una identidad cultural plural						II. Asimilación de los saberes culturales					III. Interacción cultural					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6
1	6.1b(i o),	6T1(i o),	9.1(ie ),					7T1(io),									
2	6.2a(i o),	7.1b( ee io),	9.1(ie )														
3		7.3(io ),	9.1(ie )						7.3(io),								
4	6.2a(i o),	7.2(io ),	9.1(ie )							7.2(io),							
5		7.3(io )						9.1(ce )		9.1(ce ee),							
6									6.1b(io), 9.1(ce),								
7	6.4(io )								9.1(ce ee),								
8		7.4(io ),						7.3(io )		9.1(ce ee),							
9		7T1(c e, eo),						7.1b(e o)	7T1(ce, eo),	9.1(ce ee)							
10	2.5(io )	6.3(e e io),	9.1(ie )					7.1d(io ),									

	6.1a(c e, io)	7.1e(i o)																		
11	2.5(io) , 6.3(io) , 6.4(io) ,		9.1(ie )					7.1c(io )												
12								9.1(ce )			8.1b(c e, ee)									
13			9.1(ie )					7.2(ee )	7.3(ce), 7T1(ce),											
14		7.4(io )	9.1(ie )					7.3(io )												
15	8T1(io )		9.1(ie )																	
16	7.4(io )	7.2(io )																		
Totales	11	11	9					8	10	4										