



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona

Centro  
adscrito



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

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

**CURSO 2019 - 2021**

**Análisis del componente intercultural  
en tres manuales para la enseñanza de español  
a inmigrantes adultos alfabetizados**

**Erlei Jin Wu**

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

**Dirigido por la Dra. Rocío Cuberos Vicente**

**Octubre de 2021**



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona

Centro  
adscrito  UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Trabajo Final de Máster  
Erlei Jin Wu

*Entenderse a uno mismo y entender a los demás son dos procesos íntimamente relacionados. Para llevar a cabo uno, debes empezar con el otro. Y viceversa.*

E. T. Hall



## **Agradecimientos**

Gracias a la profesora Rocío Cuberos, por su constante apoyo y dedicación desde el primer momento, así como por su paciencia y confianza en mi trabajo. Gracias también a mis profesores y compañeros de máster, que han sido un aporte inestimable a lo largo de mi proceso formativo. Y a mis padres, por su amor incondicional y por haber tenido el coraje de traspasar sus fronteras culturales. Gracias por brindarme la suerte de crecer entre dos mundos.



## **Resumen**

El presente Trabajo Final de Máster analiza el tratamiento que se hace del componente intercultural en tres manuales de Español como Segunda Lengua (EL2) dirigidos a adultos inmigrantes en estadios iniciales de aprendizaje. Para identificar las actividades que trabajan la competencia intercultural, estas se han analizado atendiendo a tres habilidades del inventario de *Habilidades y Actitudes Interculturales* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en una primera parrilla de análisis. A posteriori, se ha observado cada una de las actividades previamente identificadas a través de tres categorías de análisis del *Cuaderno Mayor* de Ezeiza (2009). El presente trabajo centra su objetivo de estudio en analizar la predominancia que tienen las habilidades del PCIC en las actividades de los manuales y en determinar qué procesos interculturales, procedimientos reflexivos y operaciones cognitivas activan las actividades que trabajan el componente intercultural.

*Palabras clave: cultura, interculturalidad, Español como Lengua Extranjera/ Segunda Lengua (ELE/L2), competencia comunicativa intercultural, habilidades interculturales, análisis de materiales, manuales de español para inmigrantes.*

## **Abstract**

This dissertation sets to analyze the intercultural competence element of three textbooks aimed at adult immigrants in the initial stages of learning Spanish as a second language. Firstly, in order to identify which learning activities concern intercultural competence, they are analyzed against three of the intercultural skills described in the *Plan Curricular del Instituto Cervantes'* inventory of *Intercultural Skills and Attitudes* using an initial analysis grid. The identified activities are then observed against three categories of analysis put forward by Ezeiza's *Cuaderno Mayor* (2009). The present study seeks to measure the prominence of the PCIC's intercultural skills in the textbooks' activities and to determine which intercultural processes, reflective procedures and cognitive operations are being used in the intercultural learning activities.

*Key words: culture, interculturality, Spanish as Foreign/Second Language, intercultural communicative competence, intercultural skills, analysis of language learning materials, Spanish textbooks for immigrants.*



## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Modelo de competencia comunicativa intercultural.</i> Elaboración propia. (adaptado de Byram et al., 2002, p. 12).....	7
<b>Tabla 2.</b> <i>Categorización de los manuales según la taxonomía de Hernández y Villalba (2003).</i> Elaboración propia. ....	33
<b>Tabla 3.</b> <i>Parrilla 1. Habilidades del IHAI del PCIC</i> (adaptado de Álvarez Baz, 2014).....	37
<b>Tabla 4.</b> <i>Parrilla 2. Análisis de las operaciones interculturales, los procesos reflexivos y de la exigencia cognitiva de las actividades que trabajan la CCI</i> (adaptada del <i>Cuaderno Mayor</i> , 2009) .....	39
<b>Tabla 5.</b> <i>Relación entre la escala de la competencia pluricultural del CV y las Habilidades interculturales del IHAI del PCIC</i> (adaptado del CV, 2018, pp. 159-162 y del PCIC, 2006) .....	74
<b>Tabla 6.</b> <i>Parrilla 2. Análisis de las operaciones interculturales, los procesos reflexivos y el tipo de actividad</i> ( <i>Cuaderno Mayor</i> , 2009) .....	76
<b>Tabla 7.</b> <i>Análisis del manual Aprendiendo un idioma para trabajar a través de la Parrilla 1.</i> Elaboración propia.....	78
<b>Tabla 8.</b> <i>Análisis del manual ¿Hablamos? a través de la Parrilla 1.</i> Elaboración propia. ....	80
<b>Tabla 9.</b> <i>Análisis del manual Tejiendo el español 1 a través de la Parrilla 1.</i> Elaboración propia.....	81
<b>Tabla 10.</b> <i>Análisis de los manuales a través de la Parrilla 2.</i> Elaboración propia. ....	82

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Comparación entre diferentes modelos teóricos de competencia comunicativa</i> (Iglesias Casal y Ramos, 2020, p. 102) .....	6
<b>Figura 2.</b> <i>Escalas de la competencia plurilingüe y pluricultural del CV</i> (Consejo de Europa, 2018) .....	10
<b>Figura 3.</b> <i>Diferenciación terminológica entre Español para inmigrantes y EL2</i> (Hernández y Villalba, 2008a, p. 23).....	16
<b>Figura 4.</b> <i>Corpus de manuales seleccionados para el análisis.</i> Elaboración propia. ....	29
<b>Figura 5.</b> <i>Resultados de la Parrilla 1 para el manual Aprendiendo un idioma para trabajar.</i> Elaboración propia. ....	42



<b>Figura 6.</b> <i>Actividad 5, Unidad 3 (Aprendiendo un idioma para trabajar. Libro del alumno, 2002, p. 5; Aprendiendo un idioma para trabajar. Guía didáctica, 2002, p. 17)</i> .....	43
<b>Figura 7.</b> <i>Resultados de la Parrilla 2 para el manual Aprendiendo un idioma para trabajar (Los procesos interculturales). Elaboración propia.</i> .....	44
<b>Figura 8.</b> <i>Actividad 12, Unidad 9 (Aprendiendo un idioma para trabajar. Guía Didáctica, 2002 p. 47; Aprendiendo un idioma para trabajar. Libro del alumno, p. 64).</i> .....	45
<b>Figura 9.</b> <i>Resultados de la Parrilla 2 para el manual Aprendiendo un idioma para trabajar (El papel de la reflexión y el autoconocimiento). Elaboración propia.</i> .....	46
<b>Figura 10.</b> <i>Resultados de la Parrilla 2 para el manual Aprendiendo un idioma para trabajar (El tipo de actividad). Elaboración propia.</i> .....	46
<b>Figura 11.</b> <i>Resultados de la Parrilla 1 para el manual ¿Hablamos? Elaboración propia.</i> .....	47
<b>Figura 12.</b> <i>Actividad 9b, Unidad 3 (¿Hablamos? Libro del profesor, 2008, Unidad 3, p. 8; ¿Hablamos? Libro del alumno, 2008, p. 81)</i> .....	48
<b>Figura 13.</b> <i>Resultados de la Parrilla 2 para el manual ¿Hablamos? (Los procesos interculturales). Elaboración propia.</i> .....	49
<b>Figura 14.</b> <i>Resultados de la Parrilla 2 para el manual ¿Hablamos? (El papel de la reflexión y el autoconocimiento). Elaboración propia.</i> .....	49
<b>Figura 15.</b> <i>Actividad 5a, Unidad 8 (¿Hablamos? Libro del alumno, 2008, p. 86; ¿Hablamos? Libro del profesor, Unidad 8, p. 3)</i> .....	50
<b>Figura 16.</b> <i>Resultados de la Parrilla 2 para el manual ¿Hablamos? (El tipo de actividad). Elaboración propia.</i> .....	51
<b>Figura 17.</b> <i>Actividades 9d y 9e, Unidad 7 (¿Hablamos? Libro del alumno, 2008, p. 78; ¿Hablamos? Libro del profesor, Unidad 7, p. 6)</i> .....	51
<b>Figura 18.</b> <i>Resultados de la Parrilla 1 para el manual Tejiendo el español 1. Elaboración propia.</i> .....	52
<b>Figura 19.</b> <i>Actividad 3, Unidad 6 (Tejiendo el español 1, 2020, p. 79)</i> .....	53
<b>Figura 20.</b> <i>Resultados de la Parrilla 2 para el manual Tejiendo el español 1 (Los procesos interculturales). Elaboración propia.</i> .....	53
<b>Figura 21.</b> <i>Actividad 2b, Unidad 7 (Tejiendo el español 1, 2020, p. 94)</i> .....	54
<b>Figura 22.</b> <i>Resultados de la Parrilla 2 para el manual Tejiendo el español 1 (El papel de la reflexión y el autoconocimiento). Elaboración propia.</i> .....	54



<b>Figura 23.</b> <i>Resultados de la Parrilla 2 para el manual Tejiendo el español 1 (El tipo de actividad).</i> Elaboración propia. ....	55
<b>Figura 24.</b> <i>Actividad 12a, Unidad 6 (Tejiendo el español 1, 2020, p. 85)</i> .....	56
<b>Figura 25.</b> <i>Plantilla de análisis (Álvarez Baz, 2014, p. 62)</i> .....	76



## Lista de abreviaturas

CC	Competencia comunicativa
CCI	Competencia comunicativa intercultural
CV	<i>Companion Volume</i> (Volumen Complementario)
EICA	<i>Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic</i>
ELE/L2	Español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua
IHAI	Inventario de <i>Habilidades y Actitudes Interculturales</i>
L2	Segunda lengua
LE	Lengua(s) extranjera(s)
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas</i>
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>
TFM	Trabajo Final de Máster





## Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>1</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>3</b>
2.1. Delimitación del concepto de cultura	3
2.2. De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural	5
2.3. La competencia comunicativa intercultural en los documentos institucionales de Europa	8
2.4. El enfoque intercultural en el ámbito de ELE/L2	13
2.5. La enseñanza de EL2 a adultos inmigrantes	16
2.6. Análisis de la competencia intercultural en manuales de ELE/L2	19
<b>3. Objetivos</b>	<b>25</b>
3.1. Objetivo general	25
3.2. Objetivos específicos	25
3.3. Preguntas de investigación	26
<b>4. Metodología</b>	<b>27</b>
4.1. Justificación de la elección de materiales	27
4.2. El corpus de manuales	29
4.2.1. <i>Aprendiendo un idioma para trabajar</i> , Cruz Roja	29
4.2.2. <i>¿Hablamos?</i> Castellano nivel acogida, EICA	31
4.2.3. <i>Tejiendo el español 1</i> , La Rueda Asociación	32
4.3. Instrumentos y procedimientos aplicados para el análisis	35
4.3.1. Parrilla 1	36
4.3.2. Parrilla 2	38
<b>5. Análisis del corpus y resultados</b>	<b>42</b>
5.1. Resultados del manual <i>Aprendiendo un idioma para trabajar</i>	42
5.2. Resultados del manual <i>¿Hablamos?</i>	47
5.3. Resultados del manual <i>Tejiendo el español 1</i>	51
5.4. Discusión de los resultados del análisis	56
<b>6. Conclusiones</b>	<b>60</b>
6.1. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	64



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona

Centro  
adscrito  UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Trabajo Final de Máster  
Erlei Jin Wu

<b>7. Bibliografía</b>	<b>66</b>
7.1. Referencias a manuales de EL2	66
7.2. Referencias bibliográficas	66
<b>8. Anexos</b>	<b>74</b>



## **1. Introducción**

No cabe duda de que coexistimos en una realidad multicultural y pluriétnica alentada por los procesos de la globalización, el auge de las tecnologías de la información y la diáspora migratoria. En este contexto, la educación se convierte en un medio fundamental para lograr la convivencia más allá de la mera coexistencia entre culturas, así como la cohesión social en un mundo interconectado donde la diversidad y el cambio constituyen la norma. No obstante, como postula Sáez Alonso (2006, p. 860), el proceso migratorio no debe entenderse como un fenómeno transitorio o una amenaza externa de la que haya que defenderse, sino como una pieza integrante de nuestra sociedad y una fuente de pluralismo cultural que siempre ha existido.

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE), esta óptica se traduce en el cuestionamiento de la propia cultura y la capacidad de abrir la mirada a la otredad a través de un diálogo intercultural. La necesidad de formar en la diversidad cobra especial relevancia cuando hablamos del fenómeno migratorio, pues se convierte en “una herramienta para aprender colectivamente a ser ciudadanos de un mundo cada vez más pequeño y más global” (Díez, 2004, p. 64). En lo que atañe a la didáctica de español como segunda lengua (EL2), es nuestra intención enfocarnos en el contexto del alumno inmigrante, para quien el aprendizaje del idioma supone una necesidad de primer orden en el proceso de inserción en la comunidad receptora. El interrogante de cómo se desarrolla la competencia intercultural en el campo de la enseñanza de español a colectivos inmigrantes en contexto de inmersión es una de las motivaciones que han llevado a la realización de este análisis de manuales como Trabajo Final de Máster (TFM).

La escasez de investigaciones anteriores relacionadas con el trabajo de la competencia intercultural en el contexto de alumnos inmigrantes, así como la falta de estudios que analicen desde una perspectiva crítica el grado de interculturalidad de los manuales existentes para la enseñanza no reglada de español a estos colectivos nos ha llevado a detectar este hueco empírico y a profundizar en el tema mediante el análisis de materiales. La elección de la modalidad de análisis responde, por un lado, a nuestro interés personal



por contribuir a la mejora de los materiales dirigidos al público inmigrante, y por otro, al afán por explorar el campo del diseño y la creación de manuales de español como lengua extranjera (ELE).

En cuanto a la decisión de centrar el foco de atención en el perfil de los inmigrantes adultos alfabetizados, son varias las motivaciones que la justifican; estas parten de nuestra motivación personal y profesional de cara a nuestra futura realidad pedagógica, del anhelo de dar voz a colectivos infrarrepresentados en la enseñanza de idiomas y, por último, de nuestro interés por aportar resultados relevantes para la comunidad educativa en general. Además, nos interesa especialmente el profesorado especializado en didáctica de EL2 a inmigrantes, cuyas preocupaciones más frecuentes son los materiales de enseñanza. Sumergirnos en el estudio de manuales de este campo es, como postula Miquel (2003), “un recurso para nuestra autoformación” (p. 23) como docentes de EL2 y, por ende, un factor clave en el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestro alumnado.

El presente trabajo queda estructurado en ocho capítulos. En el primero, dedicado al marco teórico, revisamos las dimensiones teóricas del enfoque intercultural en la didáctica de ELE/L2 realizando un recorrido por la literatura científica sobre la competencia comunicativa intercultural (CCI). Del mismo modo, abordamos el tema de la enseñanza de EL2 en el contexto de los adultos inmigrantes, lo que nos llevará a revisar el tratamiento de la CCI en manuales dirigidos a la enseñanza de ELE, y en particular, al alumnado inmigrante. En el siguiente capítulo definimos el objetivo general del presente TFM y los objetivos específicos, seguidos de las preguntas de investigación a las que nuestro análisis dará respuesta. El cuarto capítulo abarca la metodología de la investigación, donde justificamos la elección de los manuales analizados y presentamos los instrumentos aplicados para el análisis. Más tarde ahondamos en el análisis del corpus, los resultados y la discusión de los mismos en relación con el estado de la cuestión del marco teórico. Finalmente, respondemos a las preguntas de investigación, reflexionando sobre las limitaciones del análisis realizado. Los últimos capítulos contienen las referencias bibliográficas y los anexos, en los que se recogen las parrillas con los datos del análisis, así como una propuesta didáctica para el desarrollo de la CCI del alumnado inmigrante adulto en estadios iniciales de aprendizaje.



## **2. Marco teórico**

En este capítulo presentamos las bases de nuestro análisis a través de una visión diacrónica del componente intercultural en el ámbito de ELE/EL2, tratando de delimitar conceptualmente la noción de cultura en el contexto del alumnado inmigrante y explorando la significatividad del enfoque intercultural en la didáctica de ELE/L2. Del mismo modo, reflexionaremos sobre algunas de las creencias previas en torno al alumno inmigrante, profundizando en las necesidades de aprendizaje de este colectivo y en las implicaciones didácticas para el proceso de análisis y diseño de materiales, lo que nos llevará a revisar el tratamiento de la interculturalidad en los manuales de ELE/L2.

### **2.1. Delimitación del concepto de cultura**

Plantear un acercamiento coherente a la interculturalidad requiere partir de la propia noción de cultura, cuya definición entraña cierta complejidad debido a la magnitud conceptual y al valor interpretativo del término según la disciplina y la base conceptual adoptada. En la didáctica de LE se ha planteado esta noción como la dicotomía entre cultura formal o “cultura con C” y cultura popular o “cultura con c” (Bueno, 1995, p. 362; Vez et al., 2002, pp. 122-123). Según esta distinción, la “Cultura con C” abarca la noción tradicional de cultura (las artes, la historia, la literatura, etc.), mientras que la “cultura con c” comprende las convenciones sociales, costumbres y normas de interacción social. Autores como Raga (2006, pp. 1-2) las diferencian como “cultura material” y “cultura comunicativa”. Por su parte, Sans y Miquel (2004, p. 3) añaden a esta clasificación de “lo cultural” un tercer concepto, que bautizan como “kultura con k”. Según las autoras, esta última se refiere al tipo de conocimiento específico que se utiliza en determinados contextos, como podría ser el argot juvenil.

Trujillo (2005) nos advierte de las limitaciones de la definición popular de cultura, criticando la idea de “cultura como objeto” y como clave de la diferencia, esto es, como “algo que se puede aprehender, que se hereda, que se puede observar y que marca la diferencia entre individuos y grupos” (p. 3). Según el autor, partir de esta definición supondría reafirmar que somos compartimentos estancos en la sociedad, donde cada individuo se encuentra aislado en su propia cultura, es decir, en su “cultura como espacio



cerrado” (p. 3). De manera similar, Lorenzo-Zamorano (2004, p. 1) compara la cultura con la línea de flotación de un iceberg, con una zona visible y otra parte oculta mucho más extensa. A su juicio, cuando nos comparamos con el *otro*, establecemos dicha comparación únicamente con la parte visible del iceberg, construyendo una perspectiva diferencial e identificando a los miembros de la otra cultura como pertenecientes a un mismo grupo homogéneo. Esta visión periférica y superficial, construida a raíz de nuestras experiencias personales y conocimientos previos, nos expone al riesgo de caer en lo que Iglesias Casal denomina “efecto escaparate” (2003, p. 10), esto es, en mirar al *otro* desde nuestros propios lentes culturales sin cuestionar la validez de nuestras hipótesis y creencias.

López Medina (2018, citado en Herrera, 2018) también trata de romper con esta percepción sesgada de la cultura y parte de un concepto de cultura que es elusivo por naturaleza y que está en construcción permanente. Así pues, recalca que la noción de cultura que se debe llevar al aula de ELE/L2 no es aquella que la presente como un “catálogo muerto” de referentes y saberes culturales, o en términos de Kramsch (1996, p. 24), las denominadas cuatro “efes” (*facts, food, folklore, festivals*), sino más bien el cuestionamiento del propio concepto, utilizando la duda como motor de aprendizaje y desterrando así la existencia de una “cultura meta”.

Estas definiciones nos llevan más allá de un concepto de cultura compuesto por categorías “clasificables” en saberes socioculturales y nos permiten entenderla como un concepto abierto, transformable y en constante evolución. En palabras de Besalú (2002), “la cultura es un todo integrado, algo dinámico y cambiante, compuesta de multitud de componentes y que da significado a la realidad” (p. 1). A nuestro parecer, es esta naturaleza evolutiva y versátil de la cultura la que precisamente la caracteriza. Sáez Alonso (2006, p. 866) ejemplifica esta idea haciendo alusión a la realidad pluralista presente en Europa, que es, en esencia, un abanico étnico, lingüístico y cultural, resultado de la permanente evolución originada a raíz de las infinitas fertilizaciones cruzadas y mestizajes.

En el ámbito de la didáctica de ELE/L2, concordamos con Iglesias Casal (1997) en que la amplitud del término cultura permite que abarque todas las dimensiones de la vida: “[l]a definición estrecha de cultura como igual a arte, geografía, historia o literatura no



prepara lamentablemente a un estudiante de lengua extranjera para entender la amplia tipología de conductas exhibidas por un hablante nativo” (p. 464). Optamos, pues, por una definición de cultura basada en un diálogo intercultural abierto y recíproco que propicie una reflexión profunda acerca de la propia cultura a partir de nuevos sistemas de referencia. Citando a Sáez Alonso (2006, p. 870):

“Este intercambio enriquecedor es fruto de una relación entre personas de raíces culturales diversas: yo y el otro o los otros. No solamente yo. No solamente el otro. Es una relación con el otro concebido individual y colectivamente como diverso y no como extraño o enemigo. El intercambio y la interacción entre el Yo y el Otro son los motores de la educación intercultural.”

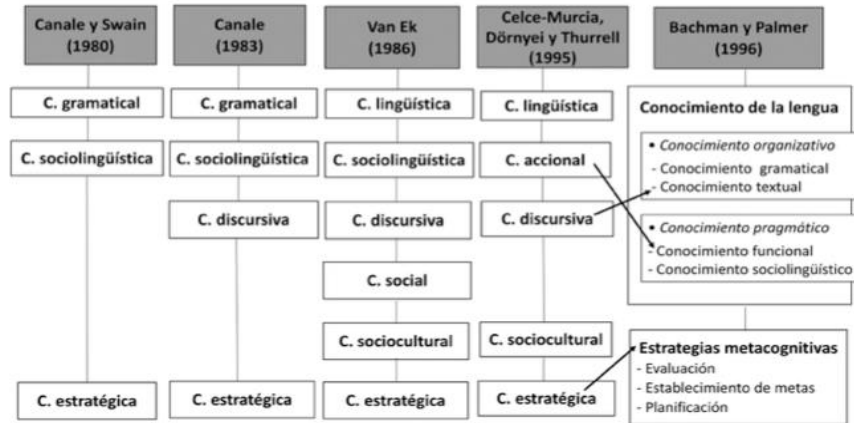
Es necesario destacar la importancia de la reciprocidad en el diálogo intercultural, pues tanto el Yo como el Otro deben colaborar en el proceso de descodificación y negociación, estableciendo comparaciones y contrastando sus diferencias como fuente de “socialización rica” (Trujillo, 2005, p. 1). En el aula de ELE/L2, este diálogo se traduce en la facilitación del contacto con una diversidad de contextos sociales donde el docente se convierte en un mediador entre los alumnos, las lenguas y las culturas (Byram y Risager, 1999, p. 58, citado en Trujillo, 2005, p. 12). De este modo, se potencia el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural (CCI), cuyos fundamentos teóricos abordamos en el siguiente apartado.

## **2.2. De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural**

Para comprender el origen de la competencia comunicativa intercultural (CCI) resulta pertinente echar una mirada retrospectiva a las investigaciones antecesoras que llevaron a reconsiderar la conceptualización de la competencia comunicativa (CC), y con ello, la reconfiguración del papel de la cultura en la clase de L2. Iglesias y Ramos (2020, p. 101) realizan un recorrido de este proceso partiendo de la definición de CC de Hymes (1972, p. 22), y pasando por los modelos estructurales de la CC que se desarrollaron a partir de este. En la Figura 1 recogemos los modelos teóricos para la enseñanza de LE que contribuyeron a definir la noción de CC y a establecer los principios de la CCI:

**Figura 1.**

*Comparación entre diferentes modelos teóricos de competencia comunicativa* (Iglesias Casal y Ramos, 2020, p. 102)



Como podemos apreciar, Van Ek (1986) remodela el esquema de Canale y Swain (1980) ampliándolo a seis competencias, dentro de las cuales cabe destacar la sociocultural, que coloca al mismo nivel de importancia que el resto. Partiendo de este modelo teórico, Byram (1997) redefine la conceptualización de la CC cambiando el foco de atención y sustituyendo al hablante nativo como modelo a seguir por el hablante intercultural. Así, Byram integra los conceptos de competencia sociocultural, social y estratégica de Van Ek en una nueva *competencia intercultural*. La CCI va más allá de la competencia sociocultural<sup>1</sup>, pues esta última solo tiene en cuenta la lengua meta y no la del alumno, mientras que en la CCI partimos de la lengua y cultura del hablante.

Tras esclarecer la diferencia terminológica entre el componente sociocultural y el intercultural, cabe hacer explícita la diferencia entre los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, representativos de las tres dimensiones de la cultura. Trujillo (2005, p. 9) entiende el concepto de multiculturalidad como sinónimo a una situación de culturas en contacto, y lo ejemplifica afirmando que toda región, comunidad

<sup>1</sup> Como recalca Illescas (2015, p. 1), cuando se habla sobre competencia intercultural se suele aludir a términos como competencia cultural, interculturalidad, conocimiento sociocultural o competencia sociocultural, produciéndose cierta confusión terminológica pese a décadas de trabajos e investigaciones. Sin embargo, existe un matiz esencial entre competencia sociocultural y competencia intercultural, tal como se señala.





o sociedad es multicultural por definición, en tanto que son diversas las culturas las que interactúan de forma paralela en todos estos casos.

Por su parte, la noción de pluriculturalidad abarca los modelos mentales que se construyen a raíz del repertorio de experiencias e interacciones sociales del individuo, o en el caso de la didáctica de LE, como resultado del proceso de aprendizaje de la L2 (Trujillo, 2005, p. 9). Por consiguiente, no sería un error afirmar que la interculturalidad se encuentra a caballo entre los términos de multiculturalidad y pluriculturalidad, pues hace referencia tanto al contacto social entre culturas como a los procesos cognitivos que se ponen en marcha durante la interacción entre las mismas.

La CCI supone, además, un paso adelante con respecto a la CC, pues con la segunda, el alumno desarrolla la capacidad de usar sus conocimientos para decidir su modo de actuación en un determinado contexto comunicativo, mientras que, con la CCI, el aprendiz adquiere la habilidad de interactuar con otros, tomando conciencia de las diferencias, negociando significados y mediando entre su propia perspectiva y la de los demás. Desde la posición de Byram (2009, p. 6), la interculturalidad no implica asimilar las prácticas culturales del *otro*, sino más bien, evaluar los propios patrones de percepción, pensamiento y comportamiento para explicar e interpretar diferentes perspectivas, actuando así como mediadores entre culturas. En el modelo de Byram et al. (2002, p. 12), la CCI está compuesta por los siguientes saberes, recogidos posteriormente en el *Marco común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002):

**Tabla 1.**

*Modelo de competencia comunicativa intercultural.* Elaboración propia. (adaptado de Byram et al., 2002, p. 12)

Actitudes interculturales ( <i>savoir être</i> )	Curiosidad, apertura de mente, abandono de actitudes etnocentristas y relativización de los propios valores, creencias y comportamientos.
Conocimiento ( <i>savoirs</i> )	Conocimiento de la propia cultura y de los grupos sociales e identidades culturales ajenas, así como de los procesos generales y formas de interacción social.



Destrezas de interpretación y relación ( <i>savoir comprendre</i> )	Ser capaz de interpretar una situación comunicativa de otra cultura, de explicarla y de relacionarla con un acontecimiento similar en la propia cultura.
Destrezas de descubrimiento e interacción ( <i>savoir apprendre / faire</i> )	Ser capaz de adquirir nuevos conocimientos de una cultura y nuevas prácticas culturales, así como de utilizar el conocimiento, las actitudes y las habilidades interculturales en la comunicación e interacción a tiempo real.
Consciencia intercultural crítica ( <i>savoir s'engager</i> )	Ser capaz de evaluar de forma crítica las perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y de las ajenas.

Este nuevo modelo forma parte del modelo holístico (*The Holistic Approach*), que el *Diccionario de términos clave de ELE* define como el desarrollo de una actitud sensible y empática que permita al alumno superar su visión etnocentrista sin abandonar su propia identidad cultural, mediando así entre las culturas en contacto (Martín Peris et. al., 2008). El enfoque holístico, por tanto, conlleva partir de la relativización de la propia posición cultural (Aranguren y Sáez, 1998, p. 105) distanciándose de la misma desde una perspectiva crítica, para así llegar a actuar como mediadores interculturales. Así, la interculturalidad se manifiesta como un eje transversal en tanto que apuesta por el diálogo como elemento intrínseco al ser humano y por la pluralidad cultural, esto es, “aceptar y comprender el modo de ser y de pensar de la otra cultura sin imponer ni dominar en ningunas circunstancias” (Álvarez González, 2010, p. 3).

Una vez tratada la noción de interculturalidad, el modelo de CCI de Byram et al. (2002) y las etapas en el proceso de desarrollo de la CCI, vamos a ver el tratamiento que se realiza del enfoque intercultural en los documentos institucionales de Europa, referentes fundamentales en didáctica de LE y puntos de partida para nuestra reflexión.

### **2.3. La competencia comunicativa intercultural en los documentos institucionales de Europa**

Para tener una visión más amplia del estado actual de la investigación en el marco de la CCI, es conveniente analizar el tratamiento de esta competencia en los documentos de referencia más relevantes del sector académico de la enseñanza de idiomas en el ámbito europeo: el MCER y su respectivo *Volumen Complementario* (CV, por sus siglas en



inglés) publicado también por el Consejo de Europa en 2018, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006).

El MCER define al individuo como un “agente social” y parte de un enfoque intercultural, cuyo objetivo es “el desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura” (Consejo de Europa, 2001, p. 1). En este sentido, resulta importante destacar la estrecha relación entre la competencia plurilingüe y el componente intercultural, pues “[d]e la misma forma que el individuo integra el conocimiento de distintas lenguas, también lo hace con su “conocimiento cultural”” (Trujillo, 2005, p. 8). Esto significa que el alumno que aprende una lengua no desarrolla dos formas de actuar completamente aisladas, sino que yuxtapone los conocimientos que adquiere con los que ya posee. Desde esta óptica, el alumno desarrolla una consciencia intercultural gracias a “la comprensión entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» [...] que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua”, lo cual ayuda a contextualizar ambas lenguas (Consejo de Europa, 2002, p. 101). Si bien no define el concepto de interculturalidad *per se*, el MCER habla de “destrezas interculturales”, recogidas del modelo de Byram (2002) con algunas modificaciones e incluidas en el Capítulo 5 (2002, p. 101):

- “La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera”.
- “La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas”.
- “La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas”.
- “La capacidad de superar relaciones estereotipadas”.

Resulta interesante destacar que estas destrezas se incluyen en el apartado de “Competencias generales”, pero no en las “Competencias comunicativas de la lengua”. Además, en su definición de “competencia comunicativa” (2002, p. 13), el MCER

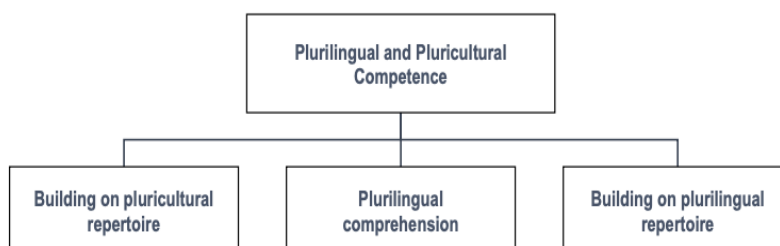


únicamente hace alusión a los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, contemplando el concepto de interculturalidad desde una perspectiva panorámica, sin alcanzar la dimensión reflexiva del mismo. De hecho, no es hasta la publicación del CV que el Consejo de Europa reconoce no haber desarrollado el concepto de CCI con suficiente profundidad analítica (Consejo de Europa, 2018, p. 29).

En este sentido, uno de los cambios más significativos que se aportan en el CV es la reestructuración de las competencias plurilingüe y pluricultural (Schneider, 2020, p. 194). A esto se le añade el cambio de paradigma de una enseñanza centrada en las cuatro macrodestrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) a otra más interesada por las formas de comunicación (recepción, producción, interacción y mediación). A tal efecto, una de las novedades del CV es la adición de nuevas escalas y descriptores para la mediación, una de las cuales es la facilitación del espacio pluricultural (en inglés, *facilitating pluricultural space*), cuyo principal énfasis subyace en la capacidad del alumno de ir más allá de su repertorio pluricultural para actuar como mediador cultural, creando un espacio compartido en su interacción con los demás (Consejo de Europa, 2018, p. 122). En el CV, las nociones de competencia pluricultural y plurilingüismo se ven reflejadas en tres escalas de descriptores<sup>2</sup>, que recogemos en la Figura 2: 1) Construcción del repertorio pluricultural, 2) Comprensión plurilingüe y 3) Construcción del repertorio plurilingüe.

**Figura 2.**

*Escalas de la competencia plurilingüe y pluricultural del CV (Consejo de Europa, 2018)*



<sup>2</sup> Dado que el *Companion Volume* no está disponible en español, se ha realizado una traducción propia de los términos *Building on pluricultural repertoire* (Construcción del repertorio pluricultural), *Plurilingual comprehension* (Comprensión plurilingüe) y *Building on plurilingual repertoire* (Construcción del repertorio plurilingüe). Para consultar la versión original, véase CV (Consejo de Europa, 2018, pp. 157-162), disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

A continuación, describimos brevemente los descriptores para cada una de las escalas:

- **Construcción del repertorio pluricultural:** incluye nociones como el reconocimiento de las similitudes en prácticas culturales, la concienciación hacia las diferencias y la evaluación de las mismas desde una perspectiva crítica. En los niveles iniciales, el alumno es capaz de reconocer las posibles causas de los bloqueos comunicativos por diferencias culturales y de actuar de manera adecuada en intercambios cotidianos simples. En niveles intermedios, el alumno sabe actuar de acuerdo con las convenciones sociopragmáticas y afrontar las dificultades que se le presentan en la comunicación. En los niveles avanzados, esto se traduce en la capacidad de explicar el trasfondo de creencias, valores y prácticas culturales y de interpretar y discutir aspectos sobre los mismos.
- **Comprensión plurilingüe:** La noción principal es la capacidad de utilizar el conocimiento y la competencia en uno o más idiomas como recurso para abordar textos en otros idiomas y lograr así el objetivo de comunicación. La progresión en la escala es la siguiente: se empieza por el nivel léxico hasta alcanzar una mayor capacidad analítica, reconociendo “falsos amigos” y recopilando información en diferentes idiomas de su repertorio plurilingüe.
- **Construcción del repertorio plurilingüe:** A medida que el agente social construye su repertorio pluricultural, también se dedica a explotar todos los recursos lingüísticos disponibles para comunicarse de manera efectiva en un contexto multilingüe. En los niveles iniciales, la atención se centra en explotar todos los recursos posibles para manejar intercambios diarios sencillos. En niveles intermedios, el alumno es capaz de dar aclaraciones, alternar de forma flexible entre varios idiomas y comunicarse más eficazmente. En los niveles avanzados, es capaz de explicar conceptos abstractos en diferentes idiomas, haciendo uso de léxico especializado de su repertorio plurilingüe.

Por último, no podemos olvidar la valiosa aportación del PCIC, que también sigue las pautas del MCER. Primeramente, cabe destacar la distinción que realiza el PCIC entre los inventarios de *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y



*Habilidades y actitudes interculturales*, este último tratando de forma explícita el desarrollo de la CCI. Según el PCIC, “la competencia intercultural supone, en cierto modo, una ampliación de la personalidad social del alumno” (Instituto Cervantes, 2006) mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que le facultarán para “convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener” (Instituto Cervantes, 2006). Son necesarias, pues, una serie de operaciones cognitivas (habilidades) para activar estratégicamente los saberes y comportamientos que se precisa durante las vivencias interculturales. El alumno no es un mero receptor de los conocimientos, habilidades y actitudes de la comunidad a la que accede, sino que se convierte en partícipe y protagonista de su propio desarrollo.

Es relevante destacar que los contenidos y procedimientos de aprendizaje asociados a las *Habilidades y actitudes interculturales* se presentan en una lista única que no establece fases de progresión. En este sentido, Iglesias Casal y Ramos (2020, p. 109) aluden a “la dificultad que plantea adscribir objetivos y contenidos de carácter cultural o intercultural a niveles que originariamente se definieron para ser aplicados a las competencias lingüísticas”. Como bien indica el PCIC (Instituto Cervantes, 2006): “[e]l desarrollo del grado de dominio de las competencias comunicativas de la lengua [...] no necesariamente se corresponde con el desarrollo del conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural o las destrezas y habilidades prácticas o interculturales”.

En este sentido, el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* (en adelante, IHAI) otorga cierta flexibilidad en la programación del docente, dándole la posibilidad de adecuar los objetivos comunicativos dependiendo del grado de desarrollo de las competencias interculturales que muestre su grupo meta, atendiendo a sus necesidades, características particulares y expectativas de aprendizaje. El IHAI está compuesto por cuatro apartados, que parafraseamos a continuación:

- Configuración de una identidad cultural plural: incluye las habilidades y actitudes interculturales necesarias para tomar conciencia de las propias percepciones e



interpretaciones de otras culturas, apreciando la diversidad, comparando y aceptando las culturas con las que se establece contacto.

- Asimilación de saberes culturales, comportamientos socioculturales y referentes culturales: hace referencia a las habilidades cognitivas, conocimientos estratégicos y actitudes necesarias en el contacto entre culturas.
- Interacción cultural: recoge las fases de las tareas en las que se realiza la activación estratégica de competencias necesarias para entablar y mantener contacto con personas, hechos o productos culturales.
- Mediación intercultural: constituye las tareas que fomentarán la negociación de significados, la interpretación adecuada de hechos culturales y la neutralización de conflictos interculturales.

Tras observar la presencia del enfoque intercultural en los documentos institucionales de Europa, exploramos a continuación el papel que ocupa la CCI en el aula, así como los objetivos y retos de la sociedad multicultural y plurilingüe en relación con la didáctica de ELE/L2.

#### **2.4. El enfoque intercultural en el ámbito de ELE/L2**

En el campo de la enseñanza de LE, y en nuestro caso, en la didáctica de ELE/L2, llama la atención que la CCI todavía siga siendo relegada a un segundo plano o incluso excluida del currículo, pese al creciente protagonismo que ha cobrado en los últimos años. La prioridad que se le da al desarrollo de la competencia lingüística por encima de la CCI, tal y como destaca el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas en Europa* (Consejo de Europa, 2013), pone de manifiesto la necesidad de analizar y cuestionar los contenidos de los materiales didácticos. Del mismo modo, se hace necesaria una revisión de la actuación docente para reflexionar sobre el llamado “currículo oculto”, esto es, el conjunto de creencias de los agentes contribuyentes en el proceso de enseñanza (Agulló, 2014, p. 6) y su impacto sobre la práctica. En este sentido, Iglesias Casal (2003, p. 9) pone de relieve la necesidad de escapar del nivel subconsciente en el que opera nuestra conducta para forzarnos a tomar conciencia, a través del encuentro intercultural, de los aspectos que pueden estar ocultos para nosotros.



Partiendo de este punto de vista, cabe destacar que el cuestionamiento de la cultura que presente el currículo y del quehacer docente no debe resultar en la añadidura de nuevos capítulos dedicados a lo intercultural, sino en la renovación de la tradición pedagógica. Expresándonos en términos de Besalú: “lo lógico y congruente [...] no sería fabricar nuevas unidades ad hoc, sino problematizar las unidades tradicionales, aportar ópticas diversificadas a los contenidos del currículum” (2002, p. 123). A su vez, Byram (2002, p. 17) prioriza el desarrollo de una competencia analítica por encima de la enseñanza de meros hechos culturales. A su juicio, son las destrezas analíticas las que precisamente facilitan al aprendiz la tarea de adaptarse a los constantes cambios culturales, dotándolo de la habilidad de interactuar de forma satisfactoria con otras personas.

Con ello, el enfoque intercultural hace referencia a un paradigma que no se circunscribe solo a las aportaciones lingüísticas del aula, pues deja de ser una cuestión estrictamente pedagógica para convertirse en un proyecto de carácter sociopolítico (Besalú, 2002, citado en Díez, 2004, p. 59). Esto es así en tanto que se promueve una práctica educativa más democrática e igualitaria a raíz de una reforma educativa que analiza el currículo y el discurso docente desde una perspectiva crítica, en pos de contribuir a una organización educativa más integradora. En palabras de Díez (2004, p. 65): “[l]a educación intercultural se convierte así en educación para la ciudadanía crítica global”. Concluimos, pues, que la educación intercultural debe partir de las siguientes líneas de actuación:

- La formación del profesorado en el desarrollo de una CCI: implicarse en el desarrollo de la propia capacidad para “interactuar y mediar en encuentros culturales” es una de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012). Como postula Martín Rojo (2003, p. 11), resulta necesaria la reflexión acerca de las creencias y presuposiciones sobre el *otro* para promover una actitud positiva hacia la diversidad, sin considerar el uso de otras lenguas como señal de distanciamiento de la sociedad de acogida (Martín Rojo, 2003, p. 11).
- La revisión de contenidos, los cuales deben incluir conocimientos pertenecientes a la diversidad de lenguas y culturas de los aprendices, sus valores, creencias y productos culturales (Martín Rojo, 2003, p. 14). Esto supone renegociar los





propios valores culturales y cuestionar la visión etnocentrista todavía vigente con el fin de reflejar en los materiales “el carácter plural de la sociedad, de manera que todos sus componentes se [vean] representados, y no únicamente las mayorías dominantes” (Martín Rojo, 2003, p. 14). Analizar los materiales desde una perspectiva crítica ayudaría al docente a localizar aquello que funciona y aquello que necesitaría una revisión de cara a posteriores mejoras (Pastor, 2006, p. 19).

- Potenciar el espíritu crítico de los estudiantes: es necesario priorizar el desarrollo de habilidades como el aprender a pensar por uno mismo y el espíritu de iniciativa para capacitar los alumnos “a observarse a sí mismos y a los otros, a reflexionar sobre la sociedad en la que viven y sobre otras sociedades, intercambiando experiencias y percepciones y cuestionando las representaciones monolíticas y estereotipadas” (Martín Rojo, 2003, p. 15). Sin embargo, cabe precisar que esta comparación con el *otro* no se puede reducir a una comparación sin más que lleve a una visión estereotipada de la realidad. En palabras de González (2009, p. 119): “Observar, matizar las comparaciones y generalizaciones, buscar contraejemplos, cuestionarse juicios y tener en cuenta diferentes contextos con los caminos / estrategias que proporcionan a nuestros alumnos herramientas para entender e interpretar mejor la nueva realidad”.
- Evaluar la CCI: como indica Alcaraz (2015, p. 61), la evaluación del componente intercultural sigue siendo prácticamente inexistente en muchos manuales de ELE y en la programación de cursos. Esta falta de estudios y referencias que contemplen la evaluación de la CCI refuerza la necesidad de desarrollar herramientas que evalúen la conciencia intercultural como cualquier otra competencia descrita en el currículum. Messina (2015, p. 61-62) sugiere el uso de diarios culturales, portafolios, escalas de autoevaluación en los manuales adoptados para un control más autónomo por parte del alumno, etcétera.

Habiendo reflexionado sobre los retos y desafíos de la educación intercultural, nos planteamos el siguiente interrogante: ¿Cómo se traducen estas líneas de actuación en el desarrollo de la CCI en la enseñanza de L2 a alumnos inmigrantes? A esta cuestión daremos respuesta en el epígrafe siguiente.



## 2.5. La enseñanza de EL2 a adultos inmigrantes

Si la educación intercultural es una educación para la convivencia pacífica dentro de una sociedad pluriétnica y multicultural, el primer reto fundamental en el desarrollo de una educación intercultural es el de desligar la interculturalidad de la inmigración. Tal y como sostiene Besalú (2009), “no puede ser que 20 años después [de habernos puesto a trabajar en este campo] sigamos diciendo en el discurso teórico que la educación intercultural es educación para todos y que en la práctica sigamos hablando, el 95% del tiempo, de los inmigrantes extranjeros” (min. 00:18-00:29). La didáctica intercultural no puede concebirse como una actuación a realizar únicamente con los miembros de minorías culturales, sino que se trata de que el grupo mayoritario acepte a los miembros de los grupos minoritarios como iguales (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2001, p. 9).

Para desvincular la interculturalidad de la inmigración, es imprescindible revisar a fondo y desmitificar las creencias existentes en torno al perfil del alumno inmigrante para entender cómo afectan estas consideraciones teóricas al proceso de enseñanza aprendizaje. El concepto de inmigración tiende a ser asociado a una serie de ideas preconcebidas que se traducen en una visión fragmentada y distorsionada de la realidad. Como postulan Hernández y Villalba (2003), se suele considerar al inmigrante como “alguien con *múltiples carencias* (bajo nivel cultural, analfabetismo, desfase escolar, desconocimiento de la lengua...) que hay que *compensar* educativamente” (p.133). En esta misma línea, es interesante destacar la distinción que realizan los autores entre los términos de español para inmigrantes y de español como L2, aludiendo a las connotaciones negativas que implica el primero y prefiriendo el uso del segundo:

**Figura 3.**

*Diferenciación terminológica entre Español para inmigrantes y EL2 (Hernández y Villalba, 2008a, p. 23)*

DOS CONCEPTOS DISTINTOS	
Español para inmigrantes	Español como L2
Se piensa en el <u>aprendiz</u> :	Se destaca el <u>proceso</u> de aprendizaje:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estereotipos.</li> <li>• Condiciones socioeconómicas</li> <li>• Valores y manifestaciones culturales</li> <li>• DIFERENCIAS respecto a otros aprendices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto con la comunidad de habla</li> <li>• Contexto de aprendizaje y uso de la lengua</li> <li>• SIMILITUDES respecto a otros aprendices</li> </ul>



Definir al inmigrante desde sus características negativas es, como dice Miquel (2003, p. 8), una manera inconsciente de “justificar nuestras carencias y de atribuirles a ellos toda la responsabilidad”: la responsabilidad de que ellos sean los que deban suplir dichas “carencias” como alumnos, y no los docentes lo que deban formarse y realizar la adecuación metodológica necesaria que dé respuesta a sus necesidades. Lejos de estas ideas preconcebidas, Carbonell (1993, p. 17) nos recuerda que los que emigran suelen ser personas jóvenes, fuertes y emprendedoras. Los prejuicios en torno al colectivo inmigrante, contruidos “a partir de experiencias personales muy limitadas o por las informaciones parciales que transmiten los medios de comunicación” (Van Dijk, 2005; Collantes, 2006; citados en Hernández y Villalba, 2007, p. 81) influyen en la actitud del docente y, por ende, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. De ahí la importancia de analizar críticamente las propias presuposiciones y creencias iniciales para poder desempeñar nuestra labor de mediadores interculturales.

Según García Mateos (2004, p. 130), es imprescindible tener en cuenta que la condición de inmigrante no hace de la persona un alumno diferente a la hora de aprender la L2 y no es, por tanto, un factor determinante en el proceso. Sin embargo, sí se hace necesaria una adecuación metodológica que cubra las necesidades específicas de los alumnos. Vinculado a esta idea, no podemos minimizar las expectativas del alumnado inmigrante. Debemos alejarnos de la práctica discriminatoria que considera que el aprendiz inmigrante apenas necesita alcanzar un mínimo nivel de dominio de la L2 para dar respuesta a sus necesidades básicas (Waxman y Tellez, 2002, p. 7). No podemos definir su competencia lingüística con un único dominio del nivel de la lengua, sino que debemos abogar por un proceso de enseñanza aprendizaje gradual y progresivo. Hernández y Villalba (2008b, p. 168) defienden un programa de lenguas que contemple mayor variedad, incorporando también niveles intermedios y avanzados.

Estudios y debates en torno a la inmigración y a la enseñanza de EL2 han dado origen al Manifiesto de Santander (2004) y a las Propuestas de Alicante (2006), documentos de referencia en el desarrollo curricular de la enseñanza de L2 y en la incorporación del componente intercultural en la actuación docente. A estos documentos se añade el III Encuentro de Especialistas en Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes (2008) en



la Universidad de Granada, celebrado con la finalidad de abordar los procesos de evaluación de los programas de enseñanza de L2, así como completar el análisis realizado en los dos encuentros anteriores.

Referente a los programas diseñados para adultos inmigrantes, las conclusiones de este III Encuentro (2008, p. 2) critican la falta de un análisis más profundo de las necesidades y exigencias de los inmigrantes adultos, para cuyos currículos se siguen aplicando criterios estereotipados. En este sentido, Miquel (1995) pone énfasis en la autorreflexión docente a la hora de determinar las necesidades de los alumnos adultos inmigrantes, en tanto que la visión que tenemos de ellos conlleva a que formemos una imagen “excesivamente esquemática o simplista de las necesidades” (p. 249).

Otro factor clave que se debe tener en cuenta en el análisis de necesidades es la dimensión socioafectiva, que va de la mano de la educación intercultural. El alumno inmigrante que entra en contacto con la comunidad en la que desea integrarse puede experimentar sentimientos de desorientación o estrés migratorio al descubrir que sus mecanismos de comportamiento no funcionan o no le llevan a los resultados esperados en la sociedad a la que accede. Desde la posición de Schumman (1991, p. 134), este estado mental puede influir negativamente en el aprendizaje de la L2, provocando en el alumno un sentimiento de rechazo por parte de la sociedad receptora, del lugar donde esté trabajando o incluso de sí mismo.

Aunado a esta situación, cabe recordar que, para el alumno inmigrante en contexto de inmersión, el aprendizaje de una lengua es una tarea más que se añade a sus muchas otras responsabilidades para su promoción personal e incorporación a la sociedad receptora. A juicio de García Llamas (1986, citado en García Parejo, 2003, p. 10), “[los adultos] [a]prenden con la esperanza de aplicar lo aprendido a algo que les reportará ventajas inmediatas. Así, el interés influye mucho en su aprendizaje ya que, si el curso no le satisface, tienden a abandonarlo”. En esta misma línea, Miquel (1995, p. 248) alude al trabajo estratégico a la hora de determinar las necesidades de aprendizaje, argumentando que la enseñanza del idioma debe acercarse a aquello que el alumno hace como usuario de la lengua para que este pueda identificarse con los objetivos de aprendizaje y su aplicabilidad fuera del aula.



Es por este motivo que el docente debe saber contemplar las múltiples facetas del alumno como individuo y agente social a la hora de realizar su adecuación metodológica. Tal y como señala el Manifiesto de Santander, los programas de enseñanza de L2 a alumnos inmigrantes deben presentar suficiente flexibilidad como para atender a las necesidades reales del aprendiz (Mas Álvarez y Zas Varela, 2009, p. 4). En esta misma línea, la educación intercultural debe alejarse de los modelos educativos<sup>3</sup> asimiladores, compensatorios y segregadores. Debe alejarse, en definitiva, de modelos alternativos creados para los diferentes y debe fundamentarse en un modelo de educación integradora que, lejos de segregar a la comunidad inmigrante de la comunidad receptora, esté destinado a todos los miembros de la comunidad educativa. Jin y Cortazzi (2001) proponen un modelo de sinergia cultural que implique la interacción y cooperación de todos los agentes del proceso de enseñanza aprendizaje para llegar a la aculturación, esto es, a reconocer y valorar las culturas ajenas sin rechazar la propia identidad.

En esencia, se trata de encontrar un equilibrio en el proceso de acogida e integración: ni el inmigrante debe percibir la sociedad receptora como una “página en blanco” donde escribir lo que desee, sin cambiar lo más mínimo de su forma de vida, ni la comunidad receptora debe presentar al inmigrante una “página ya escrita” donde no haya opción de adaptarse. Como argumentan Jordán et al. (2002, citado en Sáez Alonso, 2006, pp. 871-872), la integración real implica que el inmigrante sea un partícipe activo en la comunidad que lo acoge, siendo esta una “página que se está escribiendo”.

Una de las líneas de actuación para poner en marcha el modelo de educación intercultural por el que abogamos es el estudio de materiales didácticos. En las líneas que siguen revisaremos el tratamiento que hacen los manuales dirigidos a aprendices de ELE/L2 sobre la CCI.

## **2.6. Análisis de la competencia intercultural en manuales de ELE/L2**

No cabe duda de que el análisis, selección y creación de materiales didácticos representa un valioso instrumento para la formación y la actuación del docente de LE. Así lo reconocen Garmendia y Sans (2019, p. 1), quienes comparan el papel que desempeña el

---

<sup>3</sup> Véase Martín Rojo (2003, pp. 12 - 14).



análisis de materiales en la docencia con lo que la farmacología es a la Medicina: “un conocimiento sin el cual resulta casi imposible ejercer la profesión”. Si bien pudiera parecer que los manuales y materiales didácticos facilitan la tarea del docente hasta el punto de absolverle de su responsabilidad pedagógica (Hutchinson y Torres, 1994, p. 315), resulta indispensable evaluar y analizar los materiales desde una perspectiva crítica con el fin de garantizar que se adecúen tanto a los objetivos de enseñanza como al enfoque metodológico adoptado en nuestro contexto particular. En las líneas que siguen nos proponemos realizar un breve recorrido por los trabajos precedentes que analizan la transposición didáctica de la interculturalidad en manuales de ELE/EL2. Esto nos permitirá ahondar desde una perspectiva diacrónica en los hallazgos realizados hasta el momento, para así situar nuestro trabajo dentro del estado actual de la cuestión.

Son diversos los estudios realizados acerca del tratamiento de la interculturalidad en manuales de ELE para fines generales, entre los cuales cabe destacar los de Gil y León (1998), Níkleva (2012), Álvarez Baz (2014), Illescas (2016), Peón (2016), Bravo (2019) y Prieto (2020). Gil y León (1998) analizan un corpus de veintitrés manuales<sup>4</sup>, compuesto por métodos completos de ELE y cursos intensivos y de perfeccionamiento. Para la realización del análisis, las autoras seleccionan criterios como el establecimiento previo de un compromiso acerca del tratamiento de la CCI en el manual, la información relativa a la realidad social de los países hispánicos, el grado de cohesión entre lengua y cultura, la relevancia y calidad de las actividades propuestas para la explotación de la CCI y la presencia o ausencia de Hispanoamérica (Gil y León, 1998, p. 91). En su estudio, las autoras observan que aquellos manuales que parten de un enfoque comunicativo tratan el componente intercultural como un elemento más en el currículo, a diferencia de los que parten de otros enfoques. Así, concluyen que, si bien es cada vez mayor el esfuerzo por presentar un aprendizaje paralelo al de la conciencia intercultural, “aún queda camino por recorrer [para] llegar realmente a la integración de lengua y cultura a través de la descripción lingüística en términos pragmáticos” (Gil y León, 1998, p. 102).

---

<sup>4</sup> Para ver la lista completa de manuales, véase Gil y León (1998, pp. 104-105).



Níkleva (2012) realiza un análisis de un total de diecinueve métodos<sup>5</sup>, publicados en España, Reino Unido y Bulgaria. La autora hace uso del programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para analizar la frecuencia de siete categorías temáticas de contenidos culturales basadas en Byram y Morgan (1994), así como la frecuencia y presencia o ausencia de estereotipos. Además, también tiene en cuenta variables como el año de edición, la nacionalidad de los autores y el grado de integración entre lengua y cultura. De los resultados de su estudio, Níkleva (2012) concluye que la frecuencia de contenidos culturales no incrementa en manuales más recientes, pero sí observa una disminución en la aparición de estereotipos culturales, y que la nacionalidad de los autores no es un factor determinante en la presentación de contenidos.

Álvarez Baz (2014) selecciona un corpus de siete manuales de nivel B1 (según el MCER) publicados en España y dirigidos a alumnos adultos: *Pasaporte ELE* (2008), *Agencia ELE* (2011), *Vía Rápida* (2011), *Etapas 6, 7, 8 y 9* (2010-2011), *Español lengua viva* (2007), *Protagonistas Internacional* (2010) y *Anaya ELE Intensivo* (2011). Primeramente, el autor realiza una descripción externa de cada manual (autor/es, fecha, lugar de publicación, editorial...), tras la cual utiliza una plantilla de análisis diseñada a partir del IHAI del PCIC. De su estudio, Álvarez Baz (2014) concluye que la aparición del PCIC ha supuesto un antes y un después en la inclusión y evolución del componente cultural en los materiales didácticos, pero critica la escasez de ejercicios con contenidos relativos a otras culturas diferentes a las de España.

Illescas (2016) realiza una reseña del tratamiento del componente intercultural en cuatro manuales de diferentes niveles: *Vive el Español* (2000), *Prisma A2. Continúa* (2007), *Aula Internacional 5* (2015) y *España siglo XXI. Curso monográfico sobre la España contemporánea* (2004). El autor observa que los manuales más antiguos presentan los componentes culturales en apartados aislados que no se integran en la dinámica general de las unidades. Asimismo, observa una selección de temas relativos a la “cultura con C”. En este sentido, los manuales más recientes suponen un avance significativo, si bien en el manual *Aula Internacional 5* (2015), pese a su reciente fecha de publicación, el

---

<sup>5</sup> Para ver la lista completa de manuales, véase Níkleva (2012, p. 175).



componente intercultural aparece nuevamente relegado a una sección final en las unidades, en lugar de constituir un eje transversal en las propuestas.

Peón (2016) realiza un análisis descriptivo de tres métodos de enfoques nocio-funcionales y comunicativos y de nivel B2 (según el MCER): *Gente 2* (1998), *Prisma Avanza* (2004) y *Tema a tema* (2011). El objetivo de su análisis es el de determinar el tipo de cultura que se incluye en cada manual, así como el tratamiento del componente intercultural y la imagen que se muestra de la sociedad meta. La autora llega a las siguientes conclusiones: que la “cultura con C” es la predominante en los tres manuales, que los contenidos culturales se integran con los lingüísticos, si bien subordinados a la práctica del sistema formal, y que la imagen que se muestra de la sociedad receptora es, en cierta medida, una imagen estereotipada.

Bravo (2019), por su parte, analiza el tratamiento del componente cultural en tres colecciones de manuales de ELE (*Sueña 1 y 2*, 2015; *Diverso 1 y 2*, 2015; *Aula Internacional 1, 2 y 3*, 2017) a partir de la observación de la presencia de los referentes culturales del PCIC, así como las destrezas que se utilizan para desarrollar el componente cultural y el contraste de la cultura meta con la del alumno. La autora observa una progresión en la variedad de referentes culturales y un incremento de la “cultura con C” a medida que avanza el nivel de lengua. Por otro lado, constata que las destrezas no se tratan de forma equilibrada, y que hay una mayor cantidad de actividades que fomentan las destrezas orales y las de comprensión escrita. Respecto a la interculturalidad, concluye que esta “se utiliza como decorado en actividades que se centran en aspectos gramaticales, dejando así espacios sin rellenar en lo concerniente al desarrollo de la competencia cultural del alumno” (Bravo, 2019, p. 20), lo que constata la importancia del papel del profesor como facilitador en el desarrollo de la CCI del alumno.

Prieto (2020) analiza las secciones *Mundos en contacto* del manual *Gente Hoy 1* (2013) haciendo uso de dos instrumentos de análisis: por un lado, las *Habilidades*, correspondientes a los dos primeros apartados del IHA del PCIC, y por otro, los *Criterios para el análisis de una actividad*, del profesor Sergio Troitiño. Del análisis, la autora observa que las secciones analizadas no se limitan únicamente a presentar una serie de saberes y referentes culturales, sino que muestran concordancia con el enfoque





comunicativo y estimulan el desarrollo de la CCI. Así, los objetivos, dinámicas y destrezas que se trabajan llevan al alumno a tomar conciencia de su propia identidad cultural, comparándola con la del otro, matizando estereotipos y llegando a integrar rasgos de otras culturas en la propia.

Remitiéndonos ahora al tema que nos ocupa, en materia de español para inmigrantes destacamos los estudios de Hernández y Villalba (2003), Areizaga et al. (2005) y Yáñez (2020). Hernández y Villalba (2003) presentan un extenso análisis descriptivo de una veintena de manuales<sup>6</sup> enfocados a la enseñanza de EL2 a colectivos inmigrantes. De los resultados del análisis, los autores concluyen que una gran parte de los temas presentados en los manuales están en consonancia con los intereses de los estudiantes, si bien solo algunos de ellos (*Proyecto Forja, Una Rayuela, Manual de lengua y cultura, Aprendiendo un idioma para trabajar...*) “se adaptan a las características de la didáctica de EL2” (Hernández y Villalba, 2003, p. 14). Asimismo, siguen observando una tendencia a presentar una imagen homogénea del alumno inmigrante asociada al estereotipo existente que no refleja la diversidad cultural de la clase de EL2.

Areizaga et al. (2005) focalizan su atención en el *Manual de Lengua y Cultura: Comunicación oral* (1996) de Cáritas, y estudian las siguientes cuestiones: 1) la mención explícita del componente cultural en el prólogo del libro, 2) el lugar en el que aparece el componente intercultural en las unidades, 3) la pertinencia de los temas y subtemas, 4) el formato en el que aparece la cultura, 5) el tipo de cultura que se presenta y 6) la integración de la lengua y la cultura en relación con el trabajo de la CCI. Los autores observan que la cultura se muestra como el eje central del manual, si bien las recomendaciones didácticas pueden resultar incoherentes en algunos aspectos (Areizaga et al., 2005, p. 36). Sin ignorar la dificultad que implica el tratamiento del componente cultural en la creación de materiales, los autores concluyen que el manual analizado es “un intento más que plausible de enfocar la enseñanza del componente cultural desde un punto de vista formativo”, si bien “las propuestas concretas a la hora de desarrollar cada

---

<sup>6</sup> Para ver la lista completa de manuales, véase Hernández y Villalba (2003, pp. 15 - 22)



uno de los temas a menudo entran en contradicción con el enfoque formativo y se cae en errores (como el paternalismo)” (Areizaga et al., 2005, p. 36).

Por su parte, Yáñez (2020) realiza una revisión de los materiales existentes en didáctica de L2 a inmigrantes y los clasifica según la taxonomía de Hernández y Villalba (2003). Tras este análisis descriptivo, la autora compara dos manuales dirigidos al público inmigrante (*Encuentros A2*, 2005 y *Proyecto Forja*, 1998) y un manual de fines generales (*Aula Internacional 2*, 2013) basándose en las propuestas de análisis de Fernández (2017) y Ruiz (2008), pero sin llegar a profundizar en el análisis de la CCI. El objetivo del estudio es el de contrastar las características y diferencias de ambos tipos de manuales. La autora observa que los tres métodos proponen una gran variedad de actividades para trabajar distintas destrezas y varían el diseño social. Sin embargo, los manuales específicos para inmigrantes contienen funciones comunicativas más significativas para el alumnado meta. Por otro lado, estos manuales muestran mayor autenticidad en la selección de textos e ilustraciones, que se corresponden a documentos reales que los alumnos van a tener que utilizar fuera del aula. La autora concluye, pues, que estos dos manuales se aproximan más a la realidad del alumnado inmigrante, fomentando un aprendizaje más motivador.

Si bien son numerosos los estudios realizados en materia de interculturalidad y análisis de materiales, son escasos los trabajos precedentes que pongan en cuestión los manuales de español dirigidos al público inmigrante, y más todavía, aquellos en los que se analice el tratamiento del componente intercultural. Como hemos visto anteriormente, tanto Hernández y Villalba (2003) como Yáñez (2020) nos ofrecen un análisis descriptivo de una variedad de manuales que no llega a profundizar en cuestiones de interculturalidad. En este sentido, la investigación de Areizaga et al. (2005) constituye nuestro referente más cercano. De las evidencias anteriores detectamos el hueco empírico en este campo de investigación y la evidente carencia de estudios previos al respecto. Es aquí donde tiene cabida nuestro trabajo de análisis, justificado por varias razones: en primer lugar, la necesidad de cubrir el hueco empírico en la bibliografía existente al respecto; en segundo lugar, la ampliación de la validez de los pocos estudios previos realizados; y, por último, el claro impacto sobre la práctica para la formación y el desarrollo del profesorado de EL2 en el contexto de alumnos inmigrantes.

### 3. Objetivos

En este capítulo formulamos el objetivo general de nuestro trabajo, así como los objetivos específicos que guiarán el análisis y las preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta.

#### 3.1. Objetivo general

- Analizar el tratamiento de la CCI en tres manuales de EL2 dirigidos a inmigrantes adultos alfabetizados en estadios iniciales de aprendizaje.

#### 3.2. Objetivos específicos

Teniendo en cuenta la base conceptual de nuestro marco teórico, consideramos que las actividades de los manuales diseñados para la enseñanza de EL2 en el contexto de aprendizaje que planteamos deben implicar una serie de mecanismos interculturales, procesos reflexivos y habilidades cognitivas para poder favorecer el desarrollo de la CCI del aprendiz. Siguiendo esta hoja de ruta, circunscribimos nuestro análisis a los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la presencia de las *Habilidades interculturales* del inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* del PCIC en las actividades de los manuales analizados.
2. Determinar en qué medida las actividades que trabajan la CCI implican la activación de mecanismos interculturales y procesos reflexivos.
3. Distinguir las actividades que trabajan la CCI según el tipo de exigencia cognitiva.

Asimismo, creemos fundamental destacar el hecho de que la CCI no se ha trabajado de la misma forma desde sus inicios, sino que ha ido ganando terreno en el aula de L2/LE. Es por lo que nos proponemos este último objetivo específico, con el fin de obtener una visión a lo largo del tiempo del papel del componente intercultural en las últimas décadas:

4. Contrastar la evolución del tratamiento de la competencia intercultural a través de los manuales seleccionados.



### 3.3. Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta nuestro propósito, los objetivos planteados anteriormente buscan resolver los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué *Habilidades interculturales* del inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* del PCIC se ven reflejadas en las actividades de los manuales analizados?
2. ¿Qué procesos interculturales promueven las actividades que trabajan la CCI?
3. ¿En qué medida orientan las actividades que trabajan la CCI la reflexión acerca del sistema formal, la comunicación y/o la cultura?
4. ¿Qué procesos cognitivos implican las actividades que trabajan la CCI?
5. ¿De qué manera varía a lo largo del tiempo la presencia de contenidos destinados a desarrollar la CCI en los manuales analizados?



#### **4. Metodología**

En este capítulo detallamos la metodología utilizada en nuestra investigación: en primer lugar, justificamos la selección del corpus de manuales escogidos para el análisis: *Aprendiendo un idioma para trabajar* (Cruz Roja, 2002), *¿Hablamos? Castellano nivel acogida* (EICA, 2008) y *Tejiendo el español 1* (Delgado et al., 2020). Seguidamente, describimos la estructura global de los tres manuales y los clasificamos siguiendo la taxonomía de Hernández y Villalba (2003), después de lo cual presentamos las herramientas de análisis y los procedimientos utilizados para este fin.

El propósito de nuestro análisis es la toma de conciencia y generación de conocimiento en el campo de la Lingüística Aplicada, en tanto que uno de nuestros objetivos es comparar manuales en relación con el desarrollo de la CCI en el aula como variable dependiente. En función de criterios metodológicos, nuestra investigación es de corte descriptivo, pues trata de explicar la “naturaleza, características y potencial utilidad a partir de la observación y cuantificación de aspectos objetivables de la propuesta didáctica que los materiales trasladan” (Ezeiza, 2009, p. 21). En este caso, lo que se pretende es dar cuenta de la presencia, ausencia o frecuencia del tratamiento de la CCI en los métodos objeto de análisis.

##### **4.1. Justificación de la elección de materiales**

El corpus seleccionado para el análisis que nos proponemos realizar en los apartados que siguen incluye tres manuales de EL2 dirigidos a adultos inmigrantes: *Aprendiendo un idioma para trabajar* (Cruz Roja, 2002), *¿Hablamos? Castellano nivel acogida*. (EICA, 2008) y *Tejiendo el español 1* (Delgado et al., 2020), que complementaremos con dos libros del profesor: *Guía Didáctica. Aprendiendo un idioma para trabajar* (Cruz Roja, 2002) y *¿Hablamos? Castellano nivel acogida. Libro del profesor* (EICA, 2008), con el fin de obtener una perspectiva más clara de los objetivos y el enfoque de los manuales. La decisión metodológica de analizar únicamente estas dos guías didácticas se justifica en el hecho de que el manual *Tejiendo el español 1* no cuenta con una guía para el docente. Como se puede apreciar, los métodos escogidos son manuales editados por organizaciones no gubernamentales, en este caso: *Cruz Roja, Espai d'Inclusió i Formació*



*Casc Antic* y *La Rueda Asociación*. La selección de estos tres manuales se ha realizado atendiendo a los siguientes criterios:

- El nivel de competencia: hemos optado por escoger manuales de nivel inicial, siendo que es representativo de nuestra futura realidad pedagógica. Generalmente, las instituciones de enseñanza no reglada que ofertan cursos de español para inmigrantes como los Centros de Educación de Personas Adultas (EPA) ofrecen programas de ELE cuyo objetivo es que el alumno adquiera una competencia comunicativa general, lo que se podría denominar “español de supervivencia<sup>7</sup>”. Es nuestra intención, pues, observar los materiales destinados a aprendices que se acercan por primera vez al idioma. Cabe destacar también que otra de las razones por las cuales hemos optado por manuales de nivel inicial es por la precariedad de materiales de niveles superiores existentes en el mercado.
- La relevancia de los materiales seleccionados: tomando el criterio de Lola García Barrera, profesora de EL2 y de alfabetización en L2 y tutora de la asignatura *Didáctica del español a inmigrantes* del presente máster, los manuales de la *Cruz Roja* y del EICA son dos de los más utilizados en las entidades. Si bien el manual *Tejiendo el español I* no es tan conocido como los anteriores, dado a su reciente publicación, es precisamente su novedad la que nos ha llevado a seleccionarlo para analizar la transposición didáctica de la interculturalidad en un manual editado en nuestros días.
- La representatividad de la muestra en cuanto a la perspectiva diacrónica: los manuales seleccionados han sido publicados entre el 2002 y el 2020, esto es, a partir de la publicación del MCER (en español), pasando por la aparición del PCIC (2006) y del CV (2018) hasta llegar a nuestros días. Esta “brecha generacional” nos permitirá observar la evolución del papel del componente intercultural a lo largo de los manuales. Si bien somos conscientes de que nuestro estudio únicamente representa una muestra específica de todos los materiales existentes

---

<sup>7</sup> Véase el informe “Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación”, realizado por Villalba y Hernández (Instituto Cervantes, s/f).

en la enseñanza de EL2 para inmigrantes, consideramos que la muestra seleccionada es lo bastante representativa como para extraer unas primeras conclusiones válidas sobre las variables investigadas.

## 4.2. El corpus de manuales

En este epígrafe describiremos la estructura global de los tres manuales analizados (v. Figura 4) y los clasificaremos siguiendo la taxonomía de Hernández y Villalba (2003), quienes categorizan los manuales de ELE/L2 para inmigrantes atendiendo a tres variables: la finalidad, el tipo de estudiante y el enfoque metodológico.

**Figura 4.**

*Corpus de manuales seleccionados para el análisis. Elaboración propia.*



### 4.2.1. *Aprendiendo un idioma para trabajar*, Cruz Roja

*Aprendiendo un idioma para trabajar* es un curso de enseñanza aprendizaje de EL2 para inmigrantes que ya cuentan con cierto conocimiento del idioma. Si bien no se hace alusión a un nivel de dominio concreto según el MCER, asumimos que está destinado a alumnos en fases iniciales<sup>8</sup> de aprendizaje de EL2. El proyecto, enmarcado dentro del Programa

<sup>8</sup> Según José Baena, profesor del Centro de Acogida de *Cruz Roja* de Puente Genil (Córdoba): “[d]e acuerdo con los niveles de dominio de la lengua establecidos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, este material se ubicaría en el Nivel Umbral” (Instituto Cervantes, 2003).



Operativo Plurirregional «Lucha contra la discriminación» cofinanciado por el Fondo Social Europeo, está dirigido a personas de países de habla no española que buscan la integración sociolaboral en España. El programa, que cuenta con un trabajo íntegro de los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales, tiene como objetivo consolidar los conocimientos previos del alumno y ampliar su vocabulario ligado al mundo laboral.

El curso tiene una duración estimada de 25 a 40 horas, dependiendo del nivel cultural, del grupo meta, de su lengua materna y del dominio que tenga del idioma. El manual consta de 12 unidades de temáticas diversas compuestas por un total 223 actividades diseñadas para el desarrollo de las cuatro destrezas básicas. El manual incluye también ejercicios de *Refuerzo*<sup>9</sup> y de *Repaso*<sup>10</sup>, así como pictogramas al final de cada unidad y autoevaluaciones. Las unidades tienen la siguiente estructura: empiezan con una imagen contextualizadora seguida de actividades de presentación que sirven de calentamiento y activación de conocimientos previos. Tras estas, hay una serie de actividades de sistematización y práctica de las diferentes destrezas, después de las cuales encontramos actividades de integración de las estructuras lingüísticas y, por último, actividades de refuerzo y consolidación de contenidos.

Cabe señalar que el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* es de un nivel ligeramente superior a los otros dos manuales analizados siendo que está enfocado al aprendizaje de EL2 para fines laborales. Además del manual del alumno, el curso incluye una guía didáctica para el docente, que contiene sugerencias de actividades previas, complementarias y globalizadoras, las cuales no incluimos en nuestro análisis por dos razones principales: primero, porque nuestro objetivo es analizar las actividades presentes en el manual, complementando nuestro análisis con las indicaciones de la guía didáctica; y segundo, porque estas sugerencias de actividades no cuentan con un soporte físico.

Respecto al desarrollo de la CCI, cabe destacar que, según la guía didáctica para el docente, las actividades del manual evitan ofrecer imágenes estereotipadas, “planteando

---

<sup>9</sup> Las actividades pertenecientes a la sección de *Refuerzo* se indican con un asterisco (\*) en las parrillas de análisis.

<sup>10</sup> Las actividades pertenecientes a la sección de *Repaso* de indican con dos asteriscos (\*\*) en las parrillas de análisis.





actividades que fomenten la reflexión sobre las similitudes y las diferencias entre todas las culturas presentes en el aula, e insistiendo siempre en el respeto mutuo” (Cruz Roja, 2002, p. 7). Así pues, los autores concuerdan con el MCER en que “[i]ncorporarse a una nueva comunidad supone expandir la propia personalidad social del alumno/a” (Cruz Roja, 2002, p. 7). En esencia, sustentan como objetivo pedagógico fundamental que el alumno “se enfrente a las diferencias entre usos, convenciones y valores del grupo social al que pertenece, y los propios de la comunidad a la que accede” (Cruz Roja, 2002, p. 7).

#### **4.2.2. ¿Hablamos? Castellano nivel acogida, EICA**

*¿Hablamos?* es un material de aprendizaje de EL2 que da respuesta a la demanda de entidades que trabajan en el ámbito de la acogida de personas inmigradas en Barcelona, España. Es un material de nivel inicial A1 (según el MCER), que el Libro del alumno denomina “nivel de acogida”. Creado por el *Espai d’inclusió i formació Casc Antic*, cuenta con la colaboración de entidades como *Bona Voluntat en Acció*, *Centre de dia de dones de la Mercè de Càritas* y *Servei Solidari*.

El curso tiene una duración estimada de 70 a 80 horas y tiene como objetivo facilitar las herramientas lingüísticas y extralingüísticas necesarias para cubrir las necesidades reales de la vida cotidiana de una persona que acaba de llegar a Barcelona. El manual del alumno consta de 8 unidades de temáticas compuestas por un total de 227 actividades<sup>11</sup>, entre las cuales se incluyen también ejercicios de *Repaso*<sup>12</sup> y *Material Complementario*<sup>13</sup>, diseñado para provocar situaciones comunicativas en el aula. Las unidades se componen de actividades de alfabetización, de ejercicios de expresión oral –señalados con el símbolo “bla, bla...”–, de comprensión oral –señalados mediante el dibujo de una oreja– y de actividades de completar, de relacionar palabras o frases o de lectura. Este manual supone un nivel inferior al manual anterior y cuenta con ejercicios de alfabetización.

---

<sup>11</sup> Cabe tener en cuenta que las actividades del manual suelen dividirse en subapartados (a, b, c). En nuestro análisis, hemos considerado cada uno de estos subapartados como actividades independientes, siendo que trabajan destrezas y habilidades diferentes.

<sup>12</sup> Las actividades pertenecientes a la sección de *Repaso* se indican con un asterisco (\*) en las parrillas de análisis.

<sup>13</sup> Las actividades complementarias se indican con la abreviatura MC (Material Complementario) en las parrillas de análisis.



Además del manual del alumno, el curso incluye un libro del profesor compuesto por los objetivos generales del manual y los específicos de cada tema, así como una guía explicativa de cada unidad en la cual se incluyen indicaciones de cómo utilizar el libro del alumno y el *Material Complementario*. En nuestro análisis incluimos las actividades del *Material Complementario*, pero no las sugerencias de actividades y juegos adicionales, siendo que estas últimas no cuentan con un soporte físico.

Respecto al desarrollo de la CCI, cabe resaltar la reflexión que hace el antiguo profesor y colaborador de EICA Alons Formariz en la introducción del libro del profesor (EICA, 2008, p. 4). A su juicio, resulta inevitable mostrar la cultura desde una perspectiva subjetiva a la hora de enseñar la lengua. Partiendo de esta reflexión, Formariz afirma que el manual *¿Hablamos?* muestra la lengua como “nexo de comunicación de nuevos ciudadanos y ciudadanas de orígenes distintos [...] que, mientras aprenden, deben sentirse invitados a participar en la sintaxis de una sociedad más solidaria, que está cambiando de forma permanente” (EICA, 2008, p. 4). Entendemos, por tanto, que el manual concibe la noción de cultura como un concepto de constante evolución y, tomando conciencia de la subjetividad inherente en la representación de esta, intenta alejarse de la visión etnocentrista y homogénea de la cultura.

#### **4.2.3. *Tejiendo el español 1, La Rueda Asociación***

*Tejiendo el español 1* es un manual de EL2 de nivel A1 (según el MCER) pensado para estudiantes inmigrantes que se acercan por primera vez al idioma. Elaborado por el equipo de profesores de la *Oficina Municipal de información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante*, está diseñado a partir de la experiencia docente del aula y de los criterios establecidos en la escala global del MCER.

El curso tiene una duración aproximada de 50 horas, y consta de un total de 211 actividades<sup>14</sup> repartidas a lo largo de 8 unidades didácticas que comparten una misma estructura: se inician con una breve presentación de los objetivos, presentan actividades

---

<sup>14</sup> Al igual que en el manual anterior, las actividades de *Tejiendo el español 1* también se dividen en subapartados (a, b, c), por lo que hemos contabilizado cada uno de estos subapartados como actividades individuales, siendo que trabajan destrezas y habilidades diferentes.



de diversa índole y se cierran con una serie de apartados adicionales: *Muy útil*<sup>15</sup>, donde encontramos contenidos de índole sociocultural; *Estudia*, donde se recapitulan los contenidos gramaticales, y *Practica*<sup>16</sup>, que cuenta con ejercicios de consolidación y refuerzo. El manual finaliza con una autoevaluación<sup>17</sup> para consolidar los aprendizajes adquiridos a lo largo del curso. Predomina el uso de imágenes, las cuales fomentan un estilo de aprendizaje visual para facilitar la comprensión del aprendiz que, según los autores, presenta a menudo problemas de lectoescritura. Es por ello que el manual cuenta con algunos ejercicios de alfabetización. Por otro lado, cabe reincidir en el hecho de que no cuenta con una guía didáctica o libro del profesor.

Respecto al desarrollo de la CCI, los autores destacan la atención al uso de un discurso y un diseño inclusivos (La Rueda Asociación, 2020, min. 1:57:40 - 1:57:49). Asimismo, postulan que las actividades del manual están diseñadas de tal forma que reflejen la diversidad que se encuentran en el aula (La Rueda Asociación, 2020, min. 2:05:22 - 1:57:39). En este sentido, cabe hacer alusión al apartado complementario *Muy útil* que aparece al final de cada unidad, que está enfocado a las situaciones reales que el alumno puede encontrarse en su vida diaria.

A fin de obtener una visión panorámica de la estructura global de los manuales analizados, en la Tabla 2 descomponemos los métodos de acuerdo con la taxonomía de Hernández y Villalba (2003), ofreciendo un breve análisis comparativo.

**Tabla 2.**

*Categorización de los manuales según la taxonomía de Hernández y Villalba (2003). Elaboración propia.*

<i>Aprendiendo un idioma para trabajar</i>	
Finalidad	Inserción sociolaboral

<sup>15</sup> Las actividades pertenecientes a la sección *Muy útil* se indican con un asterisco (\*) en las parrillas de análisis.

<sup>16</sup> Las actividades pertenecientes a la sección *Practica* se indican con dos asteriscos (\*\*) en las parrillas de análisis.

<sup>17</sup> Las actividades pertenecientes a la sección *Autoevaluación* se indican con tres asteriscos (\*\*\*) en las parrillas de análisis.



Tipo de alumnado	Población inmigrante de toda la geografía española en fases iniciales de aprendizaje
Enfoque metodológico	<p>Comunicativo y situacional: fomenta la participación del alumno, considerándolo protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>La metodología se sustenta en los principios siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- uso de la lengua para la comunicación</li><li>- atención a los procesos naturales de aprendizaje</li><li>- fomento de la autonomía del aprendiz</li><li>- importancia y valoración del contexto sociocultural</li></ul> <p>En la elaboración del curso se han tenido en cuenta tres aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- la predominancia de la lengua hablada frente al texto escrito</li><li>- el uso de las escenas contextualizadoras para la presentación de contenidos</li><li>- la primacía del diseño social grupal frente al individual.</li></ul>
<i>¿Hablamos? Castellano nivel acogida</i>	
Finalidad	Preparar al alumno recién llegado a Barcelona a desenvolverse en situaciones cotidianas reales.
Tipo de alumnado	Alumnos inmigrantes en contexto de inmersión en Barcelona
Enfoque metodológico	<p>Comunicativo y centrado en el alumno: su objetivo final es preparar al estudiante para una comunicación real a través del uso de la lengua y de las diferentes estrategias extralingüísticas.</p> <p>Prevalece el uso de textos, diálogos, documentos y actividades que reflejan situaciones reales que los alumnos se pueden encontrar fuera del aula.</p>
<i>Tejiendo el español 1</i>	
Finalidad	Preparar al alumno para adquirir los conocimientos necesarios para desenvolverse en su día a día
Tipo de alumnado	Alumnos inmigrantes en contexto de inmersión en España
Enfoque metodológico	Constructivista, comunicativo y participativo, procurando la implicación de todo el alumnado.



### 4.3. Instrumentos y procedimientos aplicados para el análisis

La modalidad de nuestro análisis responde a un análisis sistemático de enfoque cualitativo que se sustenta en dos parrillas estructuradas por categorías de clasificación: una parrilla diseñada a partir de las *Habilidades* del IHAI del PCIC, y otra diseñada a partir del *Cuaderno Mayor* de Ezeiza (2009). En las líneas que siguen justificamos la elección de estas dos parrillas y las presentamos.

La decisión de utilizar estos dos recursos como herramientas de análisis viene justificada por varios motivos:

- Su validez: por un lado, el uso del PCIC como documento de referencia clave en la didáctica de ELE y como base común de acción pedagógica intrínsecamente ligada al MCER garantiza su validez como instrumento de análisis. Por otro lado, la experiencia de validación del *Cuaderno Mayor* evidencia que se trata de “una herramienta para el análisis de materiales muy potente desde el punto de vista epistemológico, muy versátil desde el punto de vista funcional y muy útil desde la perspectiva profesional” (Ezeiza, 2009, p. 45). Cabe añadir que “cuenta en su registro con más de 70.000 datos referidos a 15 manuales, sus correspondientes secciones y 500 actividades” (Ezeiza, 2009, p. 46).
- Su fiabilidad: por un lado, el IHAI del PCIC ha sido instrumento de evaluación en numerosos estudios precedentes de análisis del componente intercultural (Agdanli, 2013; Álvarez, 2014; Prieto, 2020; entre otros), lo que garantiza su fiabilidad interna. La fiabilidad externa viene justificada por la réplica de dichos estudios previos en nuestra investigación. Por su parte, el *Cuaderno Mayor* es un proyecto reflejo de los principales aportes para la metodología de enseñanza de L2/LE y está diseñado específicamente para analizar manuales de ELE. A todo ello, se hace necesario resaltar que el proyecto fue dirigido por Ernesto Martín Peris y contó con la participación de Elixabete Areizaga como consultora.
- Su versatilidad: tanto el PCIC como el *Cuaderno Mayor* ofrecen un esquema maleable que propicia “una suficiente caracterización lingüística, psicolingüística y pedagógica de los materiales” (Ezeiza, 2009, p. 34); además, colocan los



materiales de orientaciones diversas en un mismo nivel, sin favorecer unas opciones metodológicas frente a otras.

#### 4.3.1. Parrilla 1

El primer recurso que utilizaremos como herramienta de análisis es una parrilla diseñada a partir del IHAI del PCIC. Este instrumento nos permite analizar la presencia de tres *Habilidades interculturales* de dicho inventario: 1) *Configuración de una identidad cultural plural*, 2) *Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)* y 3) *Interacción cultural*. La utilización de esta parrilla nos permitirá alcanzar el primer objetivo específico propuesto para el análisis.

Para diseñar este instrumento de análisis, hemos realizado una selección de las habilidades del inventario del PCIC. Esta selección se ha realizado partiendo de la estrecha relación que observamos entre tres de las *Habilidades interculturales* y los descriptores de los niveles A1 y A2 de la escala de la competencia pluricultural<sup>18</sup> establecidos en el CV (véase la Tabla 5 en el [Anexo 1](#)):

- Los descriptores de la escala de *Construcción del repertorio pluricultural* del CV hacen referencia a la capacidad del alumno de reconocer las diferencias entre la cultura de origen y la sociedad receptora, por lo que la relacionamos con la habilidad de *Configuración de una identidad cultural plural* del PCIC, concretamente, con la *Percepción de diferencias culturales*.
- Respecto a la escala de *Comprensión plurilingüe*, sus descriptores se refieren a la habilidad del aprendiz de hacer uso de su repertorio intercultural para comprender información y deducir significado. Aquí vemos una relación con la habilidad de *Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)* y, más concretamente, con las habilidades de *Transferencia, inferencia, conceptualización* y *Ensayo y práctica*.
- Por último, los descriptores de la escala de *Construcción del repertorio*

---

<sup>18</sup> Cabe señalar que el PCIC hace referencia a la CCI, mientras que el CV habla de pluriculturalidad y plurilingüismo, si bien son conceptos íntimamente relacionados, como ya hemos tratado en el marco teórico.



*plurilingüe* aluden a la capacidad del alumno de establecer intercambios sencillos haciendo uso del repertorio intercultural para hacerse entender a su interlocutor. Observamos el paralelismo entre los descriptores de esta escala y la habilidad de *Interacción cultural*, en particular, las habilidades de *Planificación* y *Contacto, compensación*.

Partiendo de estas *Habilidades* del inventario del PCIC y su paralelismo con el CV, hemos basado la confección de nuestra parrilla en la plantilla de análisis de Álvarez Baz (2014, p. 62; v. [Anexo 2](#)). En la Tabla 3 presentamos nuestro recurso, cuya estructura es la siguiente: primeramente, registra información externa sobre los manuales analizados (título, autoría, fecha y lugar de publicación, editorial) y seguidamente permite anotar las actividades en las que se reflejan las *Habilidades* del IHAI del PCIC seleccionadas (v. [Anexo 1](#)). Tras especificar las actividades en las que aparece cada habilidad (véase la casilla de la unidad 1 *UI* con respecto a la Habilidad 1.1, como ejemplo), se podrá cuantificar el número total de actividades que trabajan cada habilidad a través de la herramienta *Excel*. Cabe señalar que algunas actividades trabajan varias habilidades interculturales, por lo que son clasificables en más de una habilidad.

**Tabla 3.**

*Parrilla 1. Habilidades del IHAI del PCIC (adaptado de Álvarez Baz, 2014)*

Título del manual								
Autor/es								
Fecha y lugar de publicación								
Editorial								
Habilidad del IHAI del PCIC	Actividades en las que aparece la Habilidad del IHAI del PCIC en cuestión							
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8
Habilidad 1. Configuración de una identidad cultural plural								



H1.1. Contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos en la cultura de origen y en otras culturas, en particular la española y la de otros países hispanos.	<i>E.g: 1a 2b 5c</i>								
Habilidad 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)									
H2.1. Formulación de hipótesis predictivas o explicativas en relación con aspectos concretos de la realidad sociocultural, a partir de datos que proporcionan el contexto o las fuentes consultadas.									
H2.2. Activación estratégica del conocimiento, comportamientos socioculturales adquiridos y actitudes durante la participación en situaciones interculturales.									
Habilidad 3. Interacción cultural									
H3.1. Activación de los recursos que se poseen para interpretar y aproximarse a las realidades culturales diversas.									
H3.2. Interpretación global de la situación intercultural a partir de la síntesis de los datos aislados, comportamientos, reacciones, etc. de los participantes.									

### 4.3.2. Parrilla 2

La segunda herramienta de análisis es una parrilla adaptada del *Cuaderno Mayor* de Ezeiza (2009). Su finalidad es observar qué operaciones interculturales promueven las actividades que trabajan la CCI y que previamente se han identificado a través de la Parrilla 1, así como los procesos reflexivos y la exigencia cognitiva de las mismas. La utilización de esta segunda herramienta nos permitirá alcanzar el segundo y tercer objetivo específicos de nuestro análisis.

El *Cuaderno Mayor* de Ezeiza (2009) incluye tres bloques: 1) El uso de la lengua, el usuario y sus competencias, 2) La facilitación del aprendizaje de la lengua y 3) Los





procedimientos de enseñanza. Para la confección de esta segunda herramienta, hemos escogido tres categorías de análisis pertenecientes a cada uno de estos bloques: Los procesos interculturales, del bloque 1; La toma de conciencia, del bloque 2; y El tipo de actividad, del bloque 3. Cabe mencionar que hemos adaptado la herramienta<sup>19</sup> eliminando algunos de los ítems propuestos debido a su similitud (por ejemplo, véanse los ítems 11.1.3 y 11.1.6 en la herramienta original) o a su ambigüedad (por ejemplo, ítems 2.4.4, 11.1.10 y 15.2.10). Esta segunda parrilla, recogida en la Tabla 4, nos permite analizar cada una de las actividades identificadas previamente a través de la Parrilla 1, con el fin de realizar un análisis más detallado de dichas actividades. Cabe señalar que algunas actividades son clasificables en varios ítems de las Categorías 2) El papel de la reflexión y el autoconocimiento y 3) El tipo de actividad, ya que integran diversos procedimientos reflexivos y destrezas cognitivas.

**Tabla 4.**

*Parrilla 2. Análisis de las operaciones interculturales, los procesos reflexivos y de la exigencia cognitiva de las actividades que trabajan la CCI (adaptada del Cuaderno Mayor, 2009)*

<b>Bloque 1: El uso de la lengua, el usuario y sus competencias</b>
<b>Los interlocutores</b>
<b>Los procesos interculturales</b>
<b>1. El planteamiento y/o contenido de la actividad involucra necesariamente algún tipo de intercambio intercultural?</b>
1.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).
1.1. La actividad implica o aborda algún aspecto relativo a la(s) cultura(s) de origen.
1.2. La actividad implica o aborda algún aspecto relativo a la cultura de la lengua meta.
1.3. La actividad persigue poner de relieve las diferencias y/o similitudes entre la(s) cultura(s) de origen y la cultura de la lengua meta.

<sup>19</sup> La herramienta original conteniendo todos los ítems propuestos por Ezeiza (2009) se puede encontrar en el [Anexo 3](#).



<b>Bloque 2: La facilitación del aprendizaje de la lengua</b>
<b>La toma de conciencia</b>
<b>El papel de la reflexión y el autoconocimiento</b>
<b>2. ¿La actividad incluye alguna operación instruccional orientada a la reflexión acerca del sistema de la lengua, la comunicación y/o la cultura?</b>
2.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).
2.1. Requiere el reconocimiento, el análisis y/o la memorización de determinadas palabras, estructuras o informaciones.
2.2. Requiere la movilización de determinadas palabras, estructuras o informaciones (conocidas o nuevas).
2.3. Requiere una reflexión consciente acerca de la lengua, la comunicación o la cultura: las diferencias entre las L1/L2; errores típicos, aspectos metalingüísticos, etc.
2.4. Requiere establecer vínculos con alguna situación concreta de comunicación o de significación personal.
2.5. Requiere acomodar la actuación lingüística a unos parámetros situacionales concretos.
2.6. Se promueve la reflexión acerca del propio nivel de competencia o el de los compañeros u otros hablantes.
<b>Bloque 3: Los procedimientos de enseñanza</b>
<b>La actividad central.</b>
<b>El tipo de actividad</b>
<b>3.1. Desde el punto de vista de la exigencia cognitiva que comprende, ¿a cuál de las siguientes categorías pertenecería la actividad?</b>
3.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).
3.1. Actividad de identificación, memorización y/o transformación: recordar o reconocer información lingüística.



3.2. Actividad informativa: recibir, buscar y/o aportar información acerca de un tema general, de la lengua o acerca de su contexto sociocultural.

3.3. Actividad de interpretación: descubrir relaciones entre hechos, generalizaciones, definiciones, etc.

3.4. Actividad de práctica o aplicación: realizar una tarea similar a las de la vida real (por ejemplo, a través de una simulación) o de tipo académico (por ejemplo, hacer una redacción).

3.5. Actividad de resolución de problemas: a la luz del conocimiento consciente de la situación planteada.

3.6. Actividad de comunicación significativa: requiere un intercambio sincero y directo de informaciones, impresiones, opiniones, etc. relevantes en el contexto social del aula.

3.7. Actividades creativas: surgen como autoestimación del sujeto que provoca procesos de indagación y creación imaginativa.

3.8. Actividades de evaluación: hacer un juicio de bueno o malo, correcto o erróneo, valioso o inútil, etc.



## 5. Análisis del corpus y resultados

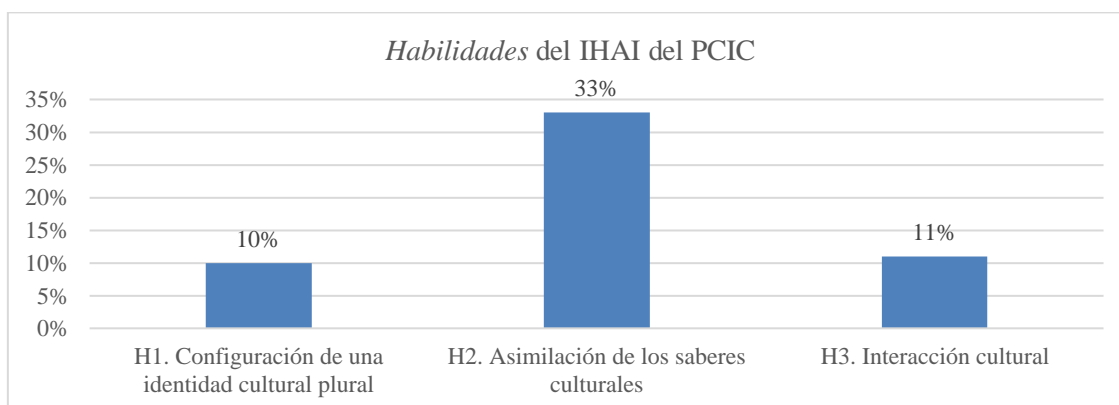
Para el análisis del corpus, haremos uso de la Parrilla 1 para registrar las actividades en las que aparecen las *Habilidades* del IHAI del PCIC. Tras haber identificado las actividades que trabajan la CCI a través de la Parrilla 1, utilizaremos la Parrilla 2 para volver a analizarlas, esta vez desde el punto de vista de los procesos interculturales, los procedimientos reflexivos y la exigencia cognitiva de las actividades. Una vez presentados los resultados, los discutimos en relación con el estado de la cuestión del marco teórico. Por motivos de extensión, las actividades registradas se encuentran en anexos, que contienen las dos parrillas de análisis en las que se han catalogado las actividades de los tres manuales analizados. A continuación, presentamos los resultados obtenidos para cada uno de los manuales.

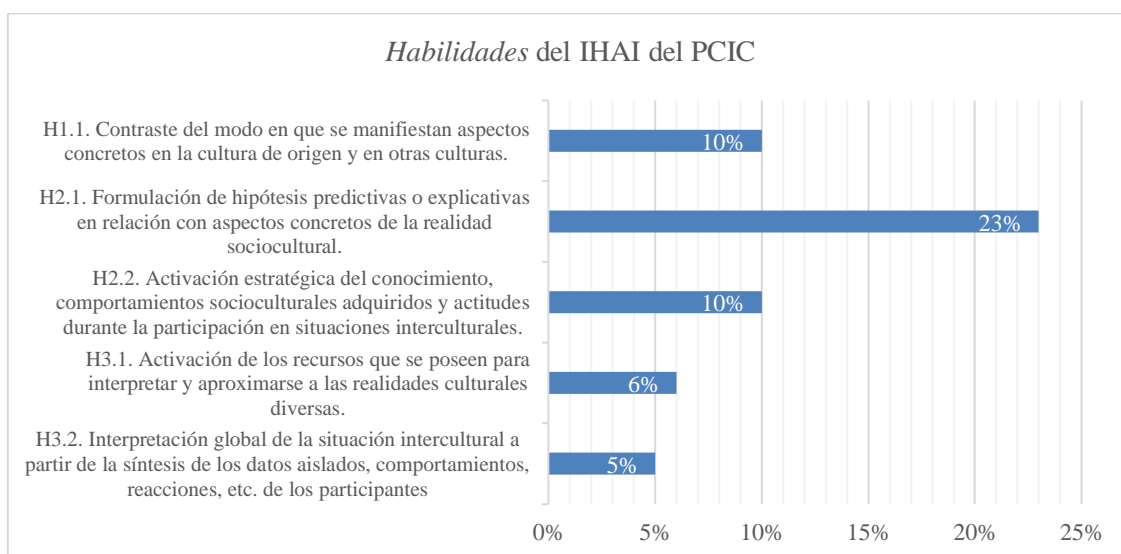
### 5.1. Resultados del manual *Aprendiendo un idioma para trabajar*

La Tabla 7 (v. [Anexo 4](#)) registra las actividades del manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* que trabajan las *Habilidades* del inventario del PCIC presentadas en la Parrilla 1. Hemos contabilizado un total de 94 actividades que trabajan la CCI, de entre 223 actividades. En la Figura 5 se recoge el porcentaje de actividades en el que se trabaja cada una de las habilidades.

Figura 5.

Resultados de la Parrilla 1 para el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Elaboración propia.





Como se puede observar, la habilidad predominante en este manual es la *Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)*, siendo que son numerosas las actividades cuyo objetivo es la formulación de hipótesis en relación con aspectos concretos de la realidad sociocultural (23%). Un claro ejemplo de ello son las actividades de presentación de señales, que suelen repetirse a lo largo de todas las unidades. En la Figura 6 capturamos la actividad 5 de la unidad 3 acompañada de la explicación de la guía didáctica:

**Figura 6.**

*Actividad 5, Unidad 3 (Aprendiendo un idioma para trabajar. Libro del alumno, 2002, p. 5; Aprendiendo un idioma para trabajar. Guía didáctica, 2002, p. 17)*



**Actividad 5**

Agrupar a los alumnos/as y pedirles que observen las señales. A continuación, que un miembro de cada grupo explique al resto de la clase el significado de cada dibujo.

En la puesta en común, tratar por separado las tres primeras señales: *¿Dónde las han visto? ¿Para qué se emplean? ¿Son útiles? ¿Cómo se expresa en sus respectivos países el icono de información?*

El manual también trabaja las habilidades de *Configuración de una identidad cultural plural* y de *Interacción cultural*, si bien en menor medida (10% y 11%, respectivamente). Observamos, pues, actividades cuyo objetivo es el de contrastar el modo en que se

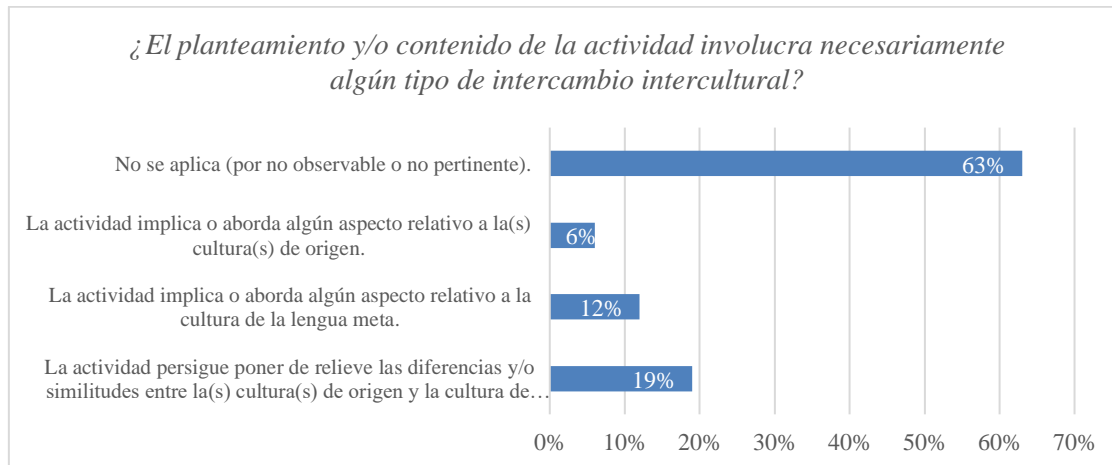


manifiestan aspectos concretos en la cultura de origen y en otras culturas, así como aquellas que promueven la interpretación de la situación intercultural o la activación de recursos para interpretar y aproximarse a las realidades culturales diversas.

Las 94 actividades que trabajan la CCI, identificadas a través de la Parrilla 1, han sido analizadas a partir de la segunda herramienta de análisis (Parrilla 2). La Tabla 10 (v. [Anexo 7](#)) muestra las actividades registradas para cada uno de los ítems escogidos del *Cuaderno Mayor* (v. [Tabla 4](#) en el epígrafe 4.3.2). A continuación, extrapolamos los datos presentados en la Tabla 10 en las gráficas que siguen: en la Figura 7, el porcentaje en el que aparecen los procesos interculturales; en la [Figura 9](#), la medida en que las actividades promueven procesos reflexivos; y en la [Figura 10](#), los tipos de actividades según su exigencia cognitiva.

**Figura 7.**

*Resultados de la Parrilla 2 para el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* (Los procesos interculturales). Elaboración propia.*



Tal y como se observa en la Figura 7, un 63% de las actividades del manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* previamente identificadas a través de la Parrilla 1 no involucran un intercambio intercultural. Del 37% restante, solo un 6% aborda aspectos relativos a la cultura del alumno, mientras que un 12 % implica aspectos relativos a la cultura de la lengua meta, si bien hay un porcentaje considerable de actividades que contrastan las diferencias y/o similitudes entre las culturas en contacto (19%). Un ejemplo representativo de actividad de contraste es la actividad 12 de la unidad 9, que recogemos



en la Figura 8. En esta actividad se propicia un debate acerca de los horarios de comercios y establecimientos en la sociedad de acogida y en la cultura de origen.

Figura 8.

*Actividad 12, Unidad 9 (Aprendiendo un idioma para trabajar. Guía Didáctica, 2002 p. 47; Aprendiendo un idioma para trabajar. Libro del alumno, p. 64).*

### Actividad 12

Leer el enunciado. Decir a los alumnos/as que los horarios varían, que difieren de un barrio a otro, incluso en la misma ciudad.

Que los alumnos/as se expresen libremente escribiendo los horarios de sus propios países, en el caso de que no conozcan los españoles.

Se puede generar un debate. Lo importante es que practiquen las expresiones que se dicen al hablar de los horarios.

Preguntar a los alumnos/as:

FORMADOR/A: ¿A qué hora abren la panadería? ¿Y el kiosco de periódicos? ¿Y las gasolineras? ¿A qué hora cierra el estanco? ¿Y los bancos?

### 12 Siguiendo el modelo, explica el horario de estos establecimientos.

- ① bancos
- ② farmacias
- ③ oficina de Correos
- ④ estancos
- ⑤ panaderías
- ⑥ kioscos
- ⑦ gasolineras

por la mañana, por la tarde, todo el día,	de _____ a _____ desde las _____ hasta las _____
---	---

① Los bancos abren por la mañana, desde las ocho y media hasta las dos.

② \_\_\_\_\_

③ \_\_\_\_\_

④ \_\_\_\_\_

⑤ \_\_\_\_\_

⑥ \_\_\_\_\_

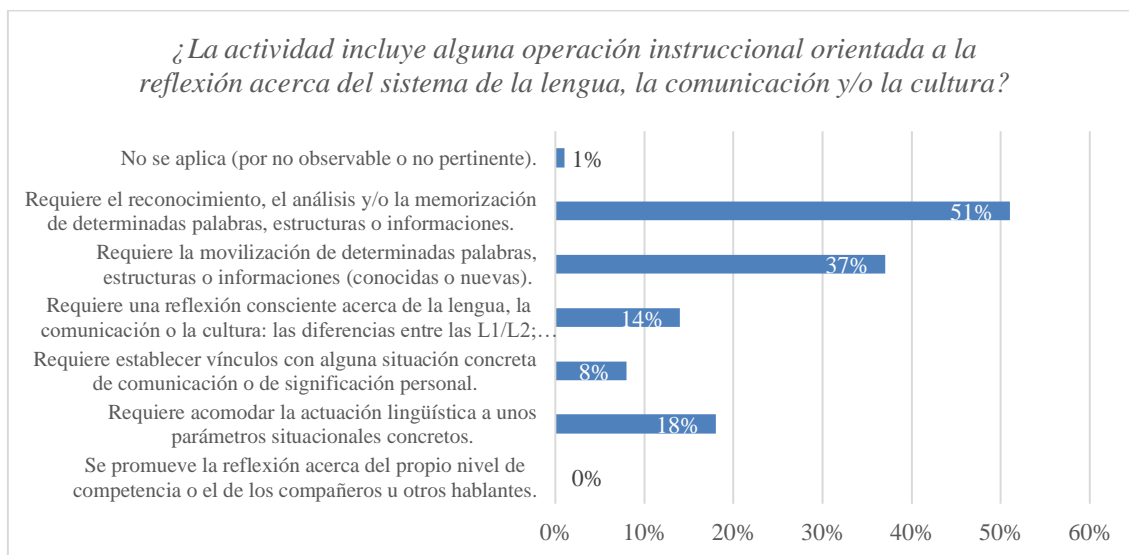
⑦ \_\_\_\_\_

La Figura 9 recoge las actividades orientadas a la reflexión acerca del sistema de la lengua, la comunicación y/o la cultura. Como podemos apreciar, una gran parte de las actividades del manual implican reconocer, analizar o memorizar, esto es, acciones relacionadas con el aprendizaje formal de la lengua (51%). Un 37% de las actividades previamente identificadas requieren la movilización de palabras, estructuras o información, es decir, la puesta en práctica de conocimientos. En un porcentaje relativamente más bajo observamos las actividades que promueven una reflexión consciente acerca de la lengua, la comunicación y/o la cultura (14%), las que requieren establecer vínculos con situaciones concretas o de significación personal para el alumno (8%) y las que requieren acomodar la actuación lingüística a unos parámetros situaciones concretos (14%). No se observan, por su parte, actividades que promuevan la reflexión en torno al propio nivel de competencia.



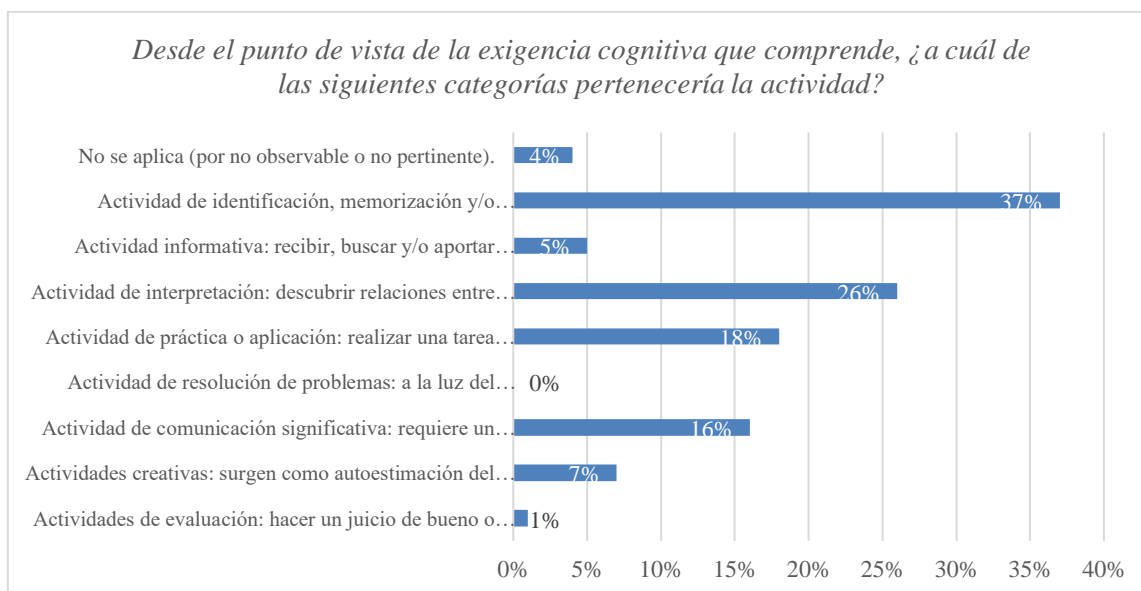
**Figura 9.**

Resultados de la Parrilla 2 para el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* (El papel de la reflexión y el autoconocimiento). Elaboración propia.



**Figura 10.**

Resultados de la Parrilla 2 para el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* (El tipo de actividad). Elaboración propia.



Respecto al tipo de actividad, podemos observar en la Figura 10 que en el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* predominan las actividades de identificación, memorización y/o transformación (37%), seguidas de las actividades de interpretación





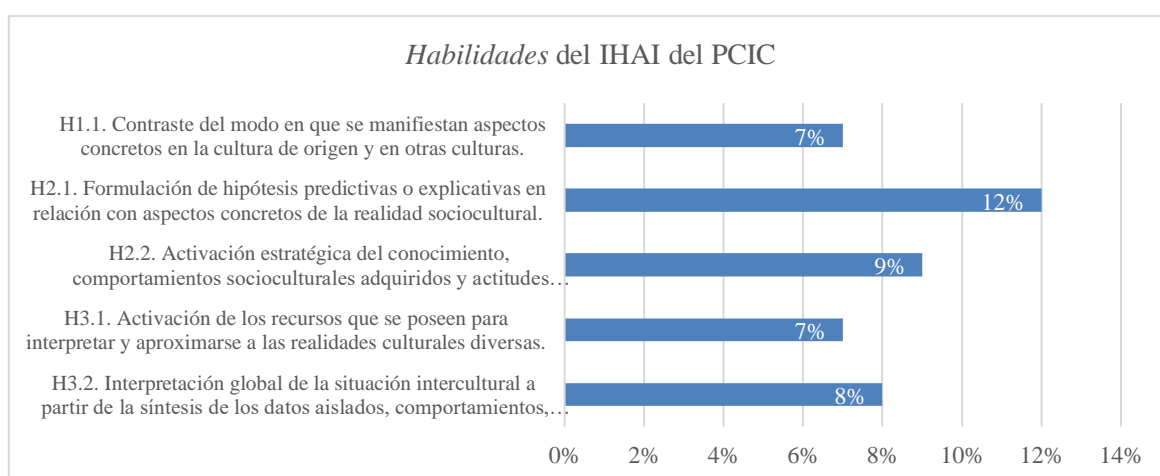
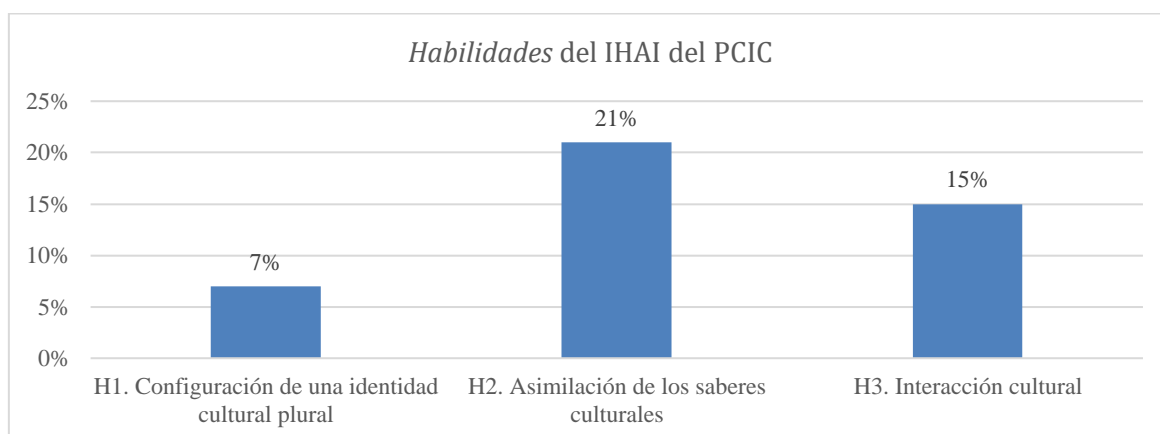
(26%), tareas similares a las de la vida real (18%) y actividades de comunicación significativa (16%).

## 5.2. Resultados del manual *¿Hablamos?*

La Tabla 8 (v. [Anexo 5](#)) registra las actividades del manual *¿Hablamos?* que trabajan las *Habilidades* del inventario del PCIC presentadas en la Parrilla 1. Hemos contabilizado un total de 70 actividades que trabajan la CCI, de entre 227 actividades. Hemos extrapolado los resultados obtenidos en la Tabla 8 a la Figura 11, donde se recoge el porcentaje en el que aparece cada una de las habilidades.

**Figura 11.**

*Resultados de la Parrilla 1 para el manual ¿Hablamos? Elaboración propia.*



Como vemos en la Figura 11, el manual *¿Hablamos?* muestra un balance más equilibrado de las habilidades analizadas, si bien siguen predominando las actividades de formulación

de hipótesis en relación con aspectos concretos de la realidad sociocultural (12%). Con respecto al manual anterior, *¿Hablamos?* cuenta con un mayor porcentaje de actividades que desarrollan la habilidad de *Interacción cultural* (15%), concretamente aquellas cuyo objetivo es que el alumno logre interpretar la situación intercultural a partir de una síntesis de datos o comportamientos. Un claro ejemplo de ello es la actividad 14 de la unidad 7, que recogemos en la Figura 12, en la que el alumno debe observar toda la información que se le proporciona y ser capaz de realizar una interpretación global de la situación intercultural para poder reconocer cada una de las facturas e identificar la información que se le pide.

**Figura 12.**

*Actividad 9b, Unidad 3 (¿Hablamos? Libro del profesor, 2008, Unidad 3, p. 8; ¿Hablamos? Libro del alumno, 2008, p. 81)*

- 14.** Mira estas facturas. ¿Puedes decir cuál es la de la luz?  
¿Y la del agua? ¿Y la del teléfono?  
¿Puedes encontrar, en cada una de las facturas, el nombre  
de la persona, su dirección, los meses a los que corresponde  
la factura y la cantidad que tiene que pagar?



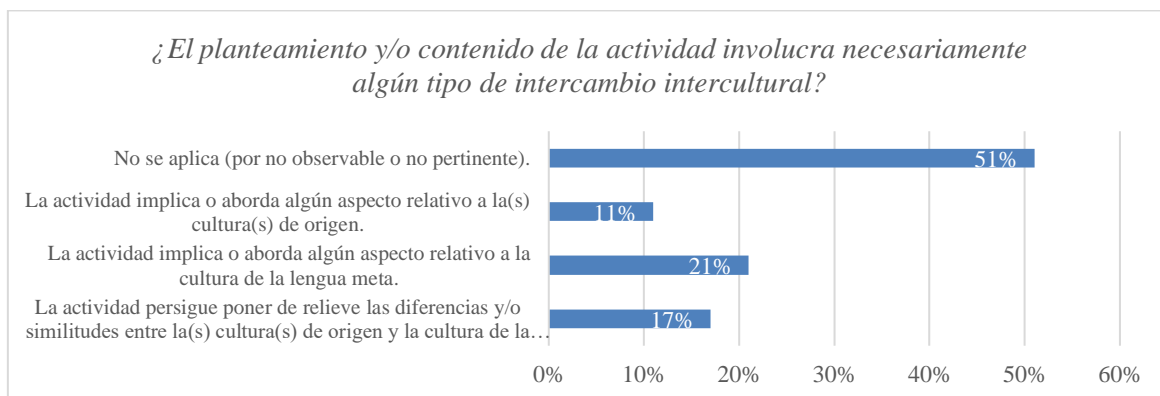
Se trata de que conozcan y reconozcan las facturas de luz, agua y teléfono y que sepan leer los datos básicos: nombre, dirección, meses de facturación y cantidad que se debe pagar.

Respecto a los procesos interculturales, constatamos en la Figura 13 que casi la mitad de las actividades (49%) previamente identificadas en la Parrilla 1 involucran algún tipo de intercambio intercultural: un 11% implica aspectos relativos a la cultura de origen, un 21% aborda aspectos relativos a la lengua de la cultura meta y un 17% persigue poner de relieve las diferencias y/o similitudes entre las culturas implicadas.



**Figura 13.**

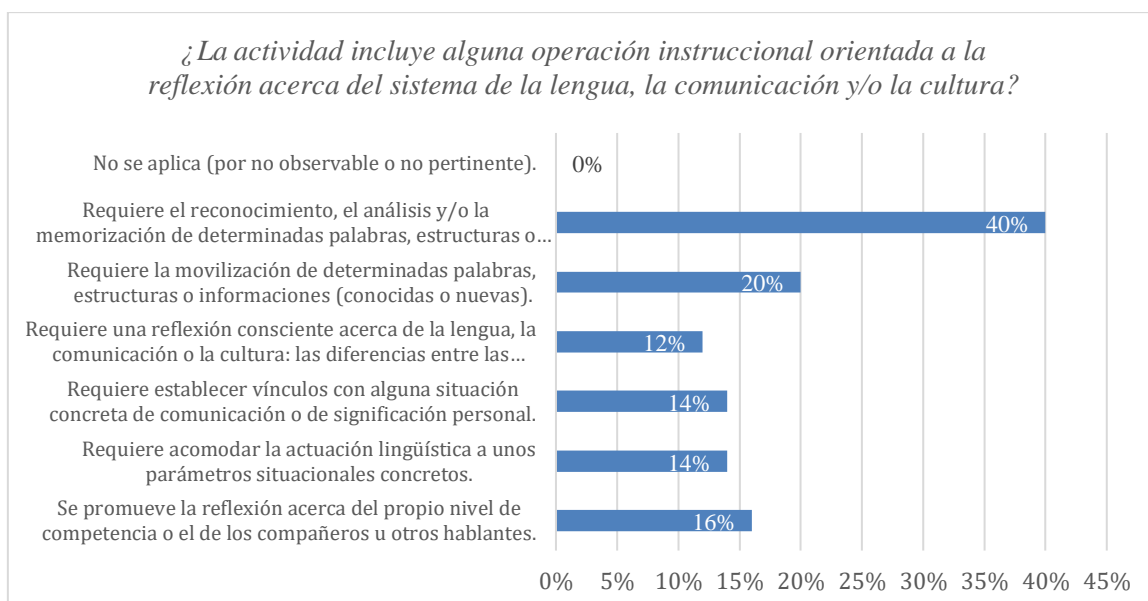
Resultados de la Parrilla 2 para el manual *¿Hablamos? (Los procesos interculturales)*. Elaboración propia.



En cuanto a los procesos reflexivos, observamos en la Figura 14 un predominio de las actividades de aprendizaje formal (40%) y de práctica (20%), si bien se aprecia un balance más equilibrado entre las actividades que promueven una reflexión consciente acerca de la lengua, la comunicación y/o la cultura (12%), las que requieren establecer vínculos con situaciones concretas o de significación personal para el alumno (14%) y las que requieren acomodar la actuación lingüística a unos parámetros situaciones concretos (14%).

**Figura 14.**

Resultados de la Parrilla 2 para el manual *¿Hablamos? (El papel de la reflexión y el autoconocimiento)*. Elaboración propia.





Así pues, cabe aludir a la presencia de actividades que promueven la reflexión acerca del propio nivel de competencia (16%), que no observábamos en el manual anterior. Un ejemplo representativo de estas últimas queda recogido en la Figura 15, donde se ponen a prueba los conocimientos previos del alumno sobre el sistema de reciclaje en la comunidad de acogida.

**Figura 15.**

*Actividad 5a, Unidad 8 (¿Hablamos? Libro del alumno, 2008, p. 86; ¿Hablamos? Libro del profesor, Unidad 8, p. 3)*



Los alumnos tienen que indicar en qué contenedor pondrían cada desecho, teniendo en cuenta que hay contenedores para vidrio, papel, etc.

Se les puede preguntar si en su casa hacen selección de residuos o no; en el caso de que no la hagan, preguntar por qué y hablar de ello.

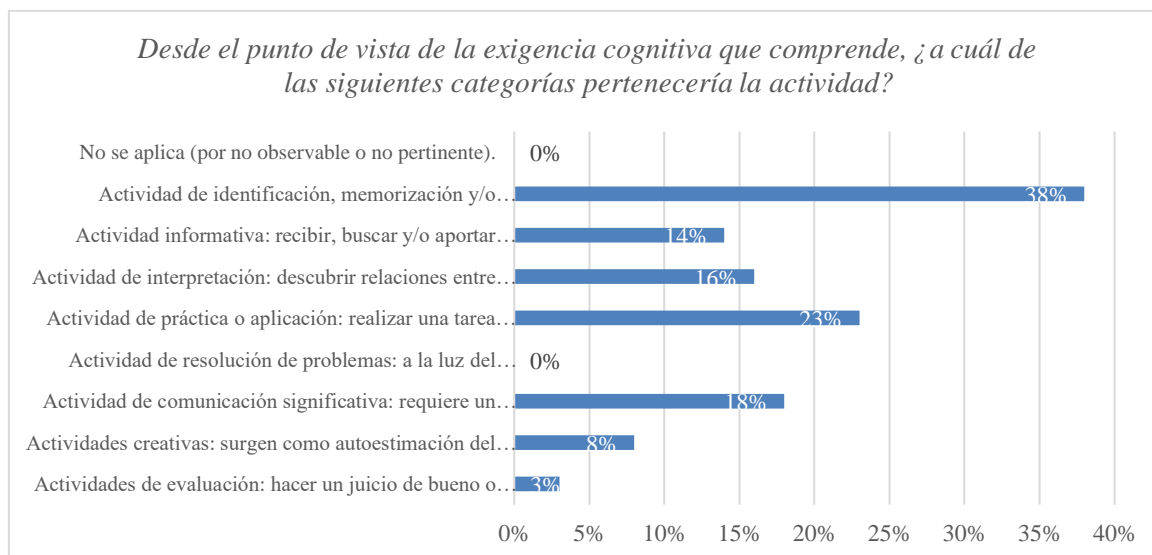
Para más información sobre este tema, véase la guía práctica sobre el civismo editada por el Ayuntamiento de Barcelona y disponible en Internet:  
LA NETEJA  
<http://w3.bcn.es/fitxers/civisme/544neteja.425.pdf>

Por lo que respecta al tipo de actividad, podemos observar en la Figura 16 que el manual *¿Hablamos?* muestra una predominancia de actividades de identificación, memorización y/o transformación (38%), pero cuenta con más tareas de práctica comunicativa real (23%) así como de actividades de comunicación significativa (18%). Cabe destacar, asimismo, un incremento en las actividades informativas (14%), creativas (8%) y de evaluación (3%). Ejemplos de actividades de comunicación significativa son las actividades 9d y 9e de la unidad 7, que recogemos en la Figura 17, las cuales invitan al alumno a intercambiar opiniones y experiencias en relación con la búsqueda de alojamiento.



**Figura 16.**

Resultados de la Parrilla 2 para el manual *¿Hablamos?* (El tipo de actividad). Elaboración propia.



**Figura 17.**

Actividades 9d y 9e, Unidad 7 (*¿Hablamos? Libro del alumno*, 2008, p. 78; *¿Hablamos? Libro del profesor*, Unidad 7, p. 6)



**d. Comenta con tus compañeros**

¿Qué piso te parece más interesante?  
Explica cuál te gusta más y por qué.  
Ej: A mí me gusta más el piso de la plaza España porque tiene muebles  
y yo no tengo muebles.



**e. ¿Sabes dónde se puede encontrar este tipo de anuncios?  
¿Dónde más se pueden encontrar anuncios para alquilar  
pisos? ¿Cómo encontraste tu piso?**

d. En clase abierta, cada uno da su opinión sobre los distintos pisos, cuál le gusta más y por qué.

e. Se trata de una actividad de conocimiento del entorno, un pequeño debate sobre cómo buscar piso. Las diversas experiencias de los alumnos puestas en común pueden beneficiar a que otros compañeros capten información que antes no tenían. Es un intercambio de experiencias.

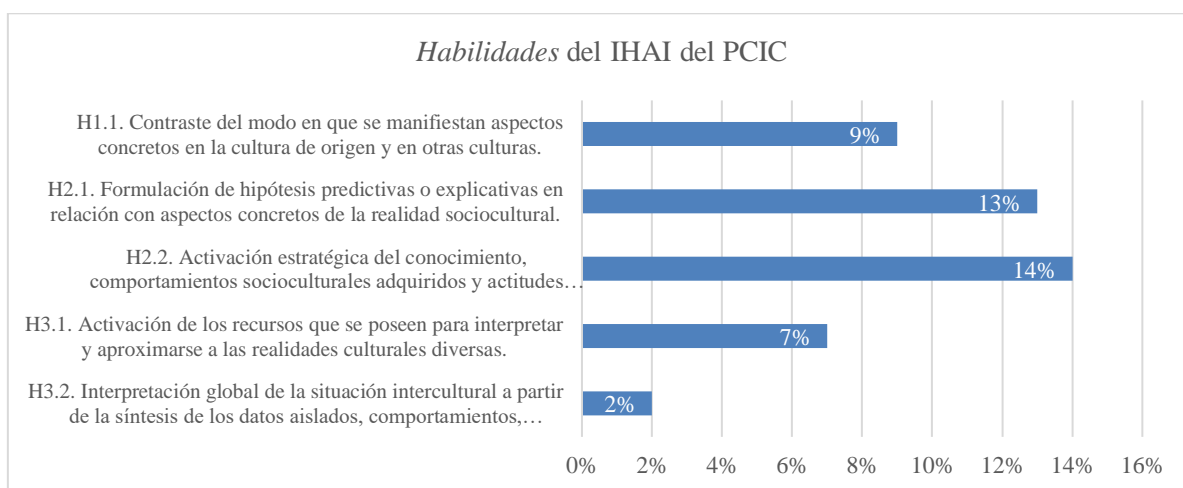
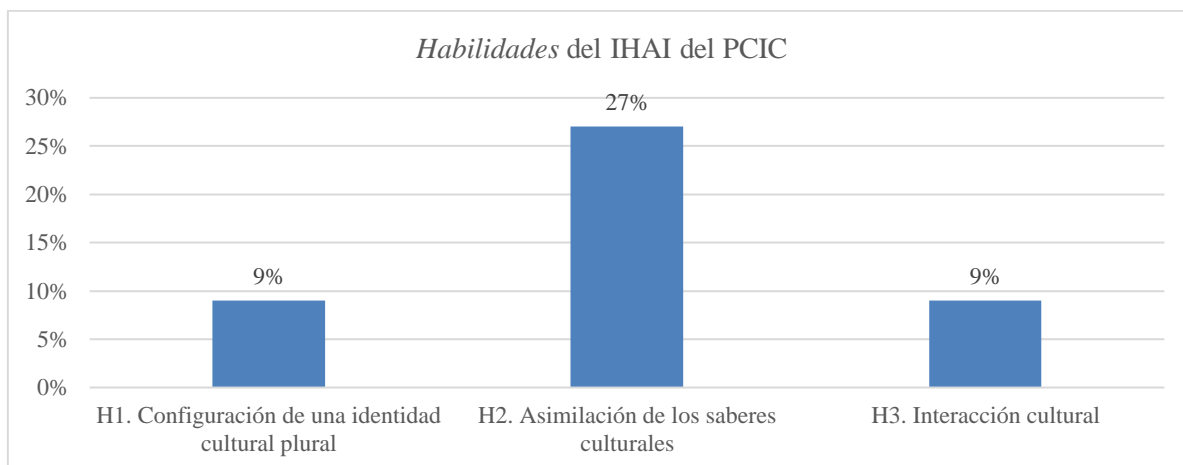
### 5.3. Resultados del manual *Tejiendo el español 1*

La Tabla 9 (v. [Anexo 6](#)) registra las actividades del manual *Tejiendo el español 1* que trabajan las *Habilidades* del inventario del PCIC presentadas en la Parrilla 1. Hemos contabilizado un total de 76 actividades que trabajan la CCI, de entre 211 actividades. Hemos extrapolado los resultados obtenidos en la Tabla 9 a la Figura 18, donde se recoge el porcentaje en el que aparece cada una de las habilidades.



**Figura 18.**

*Resultados de la Parrilla 1 para el manual Tejiendo el español 1. Elaboración propia.*



Como podemos apreciar en la Figura 18, predomina la habilidad de *Asimilación de los saberes culturales*, concretamente, las actividades cuyo objetivo es la activación estratégica del conocimiento, comportamientos socioculturales adquiridos y actitudes durante la participación en situaciones interculturales. Un ejemplo representativo de este tipo de actividades es la actividad 3b de la Unidad 6, recogida en la Figura 19, que invita a los alumnos a activar los conocimientos adquiridos y estrategias de comunicación a la hora de valorar la dieta de la profesora con los compañeros.



**Figura 19.**

*Actividad 3, Unidad 6 (Tejiendo el español 1, 2020, p. 79)*

**3. La dieta de tu profesora.**

**a. Estos son los alimentos que consume tu profesora en una semana.**

- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| - 2 kg de carne    | - 35 manzanas     |
| - 1 l de leche     | - 1 huevo         |
| - 5 vasos de agua  | - 5 kg de patatas |
| - 20 l de cerveza  | - 2 tomates       |
| - 250 g de pescado | - 10 hamburguesas |
| - 0 azúcar         | - 0 galletas      |

**! RECUERDA**

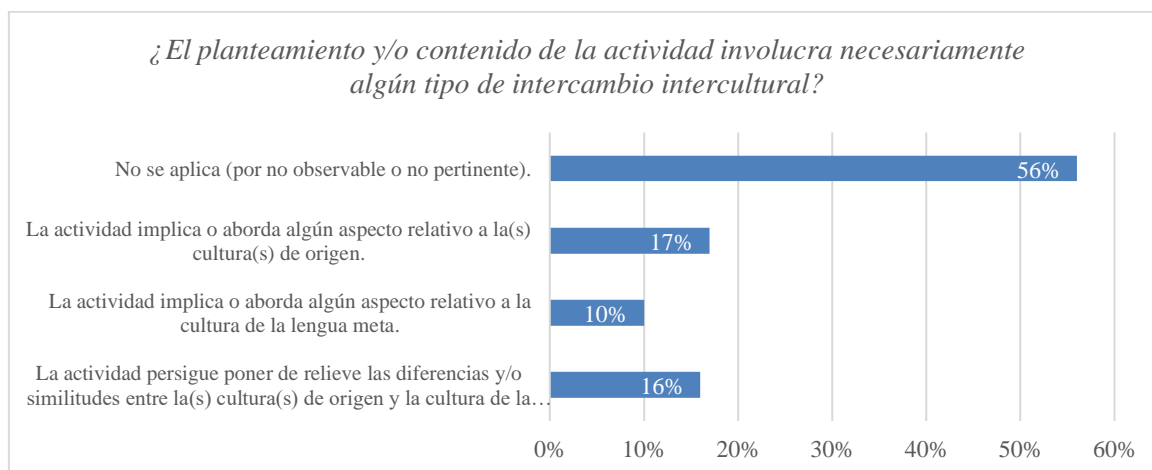
- Mucho/a/os/as
- Poco/a/os/as
- Demasiado/a/os/as
- Nada
- Ningún/a/os/as

**b. ¿Qué te parece? Valóralo con tus compañeros y compañeras.**

Respecto a los procesos interculturales, la Figura 20 nos muestra que una gran parte de las actividades del manual *Tejiendo el español 1* identificadas previamente a través de la Parrilla 1 involucran algún tipo de intercambio intercultural. A diferencia de los dos manuales anteriores, *Tejiendo el español 1* cuenta con un 17% de actividades en las que aparece la cultura del alumno, mientras que los aspectos relativos a la cultura meta se trabajan en menor medida (10%).

**Figura 20.**

*Resultados de la Parrilla 2 para el manual Tejiendo el español 1 (Los procesos interculturales). Elaboración propia.*




Un ejemplo de actividad que aborde aspectos relativos a la cultura de origen podría ser la actividad 2b de la Unidad 7, recogida en la Figura 21, que apela directamente a la propia experiencia o juicio del alumno en el uso del registro informal.



**Figura 21.**

Actividad 2b, Unidad 7 (*Tejiendo el español 1*, 2020, p. 94)

+ **CLIENTE/A:** Por favor, **¿me traes** la cuenta?  
 - **CAMARERO:** Sí, aquí tienes. Son 9,95€. **¿Qué tal** la comida?  
 + **CLIENTE/A:** Todo muy bueno.  
 - **CAMARERO:** **¿En efectivo** o con tarjeta?  
 + **CLIENTE/A:** Pago con tarjeta.  
 - **CAMARERO:** Gracias y esperamos tu visita otra vez.  
 + **CLIENTE/A:** Gracias a vosotros. Tenéis un buen servicio.



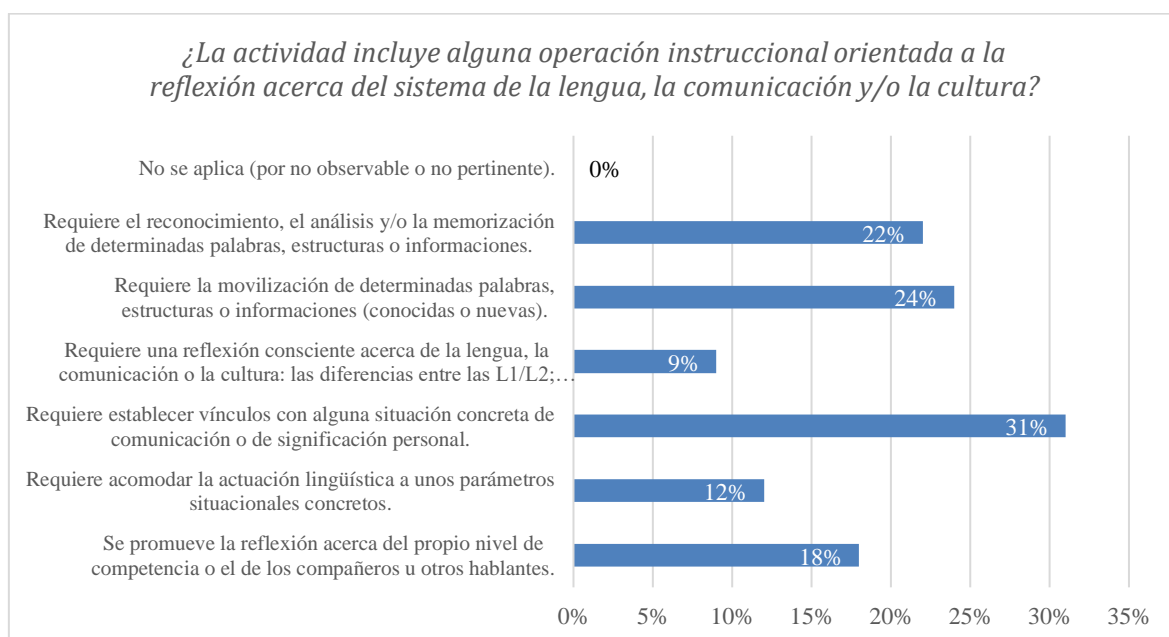
- **¿Cómo se llama** el camarero?  
 - **¿Qué pide** para comer?  
 - **¿Qué le pone** el camarero para beber?  
 - **¿El/la cliente/a** toma café?  
 - **¿Cuánto cuesta** el menú?  
 - **¿Cómo paga** la cuenta?

**b. Las personas de esta conversación utilizan tú (se tutean).  
 ¿Por qué? ¿y tú, harías lo mismo?**

Respecto a los procesos reflexivos, el manual *Tejiendo el español 1* muestra un predominio de las actividades que requieren establecer vínculos con situaciones concretas o de significación personal para el alumno (31%), tal y como vemos en la Figura 22. Si bien no se observa un alto porcentaje de actividades de reflexión consciente de la lengua, la comunicación y/o la cultura (9%), apreciamos un equilibrio entre las actividades de aprendizaje formal (22%), las de práctica (24%), las de adecuación a la situación comunicativa (12%) y las de reflexión sobre el propio nivel de competencia (18%).

**Figura 22.**

Resultados de la Parrilla 2 para el manual *Tejiendo el español 1* (*El papel de la reflexión y el autoconocimiento*). Elaboración propia.



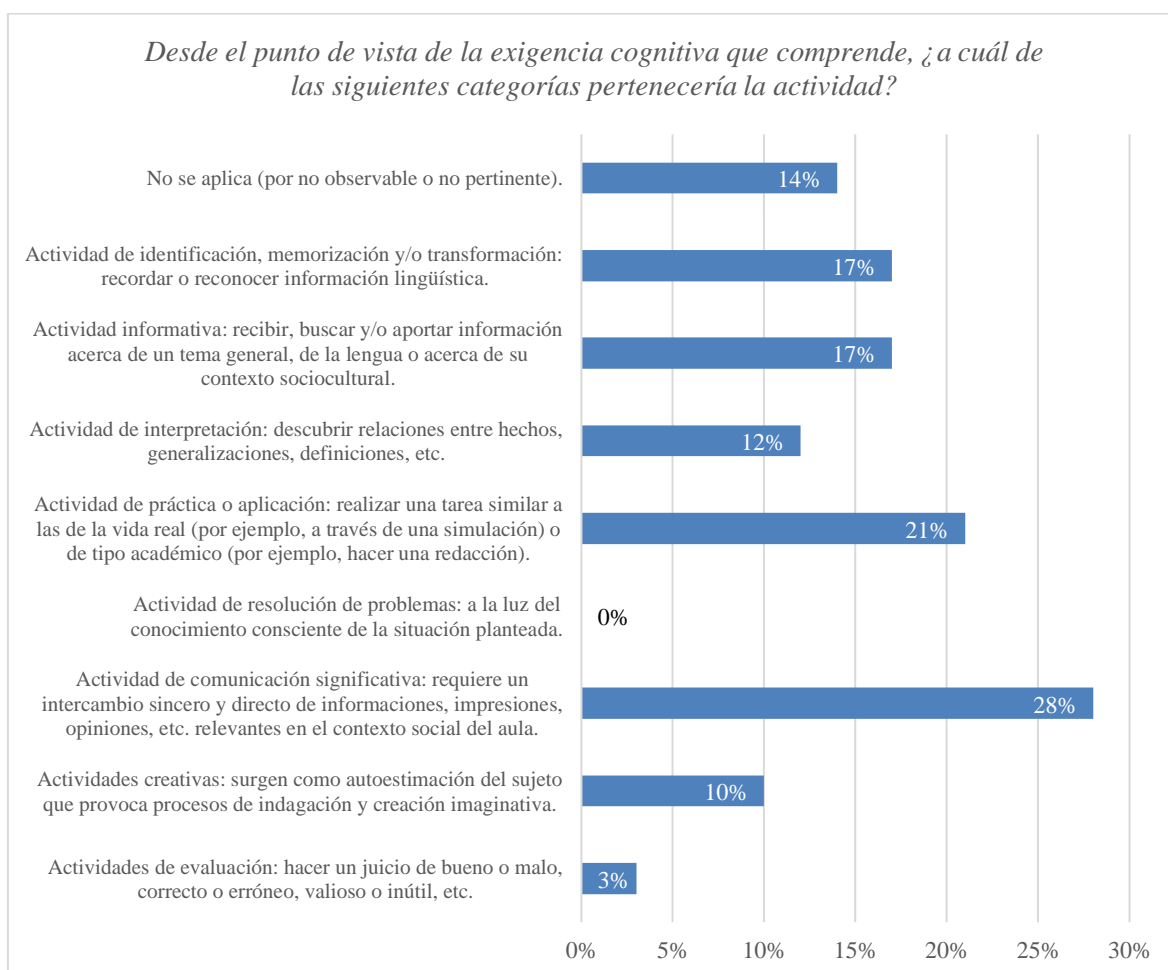




Por último, la Figura 23 recoge el tipo de actividades según su exigencia cognitiva. Como podemos ver, predominan las actividades de comunicación significativa (28%), seguidas de las tareas de práctica comunicativa real (21%). Observamos, además, un balance entre las actividades de identificación, memorización y/o transformación (17%) y las actividades informativas (17%). Si bien hay un menor número de actividades de interpretación (12%), vemos un leve incremento en las actividades creativas (10%), así como la presencia de actividades de evaluación (3%). Un ejemplo de actividad de creativa es la actividad 12a de la Unidad 6 que recogemos en la Figura 24, la cual invita al alumno a crear una guía de consejos para la vida, fomentando la creación imaginativa del aprendiz.

**Figura 23.**

*Resultados de la Parrilla 2 para el manual Tejiendo el español 1 (El tipo de actividad).* Elaboración propia.



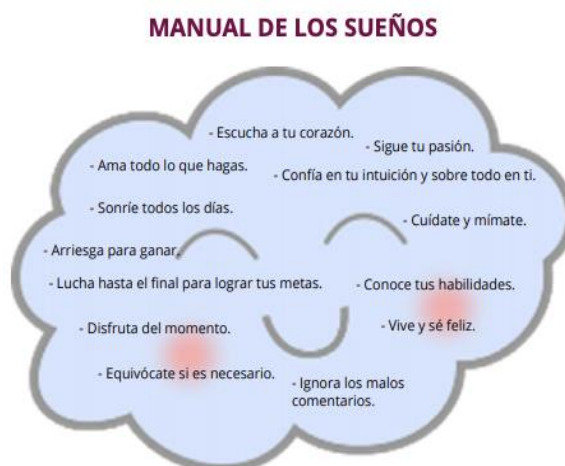


**Figura 24.**

*Actividad 12a, Unidad 6 (Tejiendo el español 1, 2020, p. 85)*

**12. Nuestra guía.**

a. En grupos, vais a crear una guía para mejorar algún aspecto de nuestra vida: una guía para ser feliz, para llevar una vida sana, para aprender español... que contenga, al menos, diez consejos.



#### 5.4. Discusión de los resultados del análisis

Tras extrapolar los resultados obtenidos en el análisis, los relacionaremos con el estado de la cuestión de nuestro estudio retomando algunos conceptos del marco teórico. Hemos partido de una definición de cultura basada en un diálogo intercultural recíproco que propicie un contraste de diferencias como fuente de “socialización rica” (Trujillo, 2005, p. 1). Tomando esta definición como punto de partida, hemos podido comprobar que ninguno de los tres manuales analizados supera un 10% de actividades de contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos en la cultura de origen y en otras culturas, lo que muestra que el cuestionamiento, la comparación y el contraste cultural son habilidades que se trabajan de modo superficial en los tres manuales analizados. Esto puede deberse a que se sigue considerando el componente intercultural como equivalente a una mera presentación de referentes y saberes culturales de la cultura de origen que no llevan al alumno a “matizar las comparaciones y generalizaciones, buscar contraejemplos, cuestionarse juicios y tener en cuenta diferentes contextos [...] para entender e interpretar mejor la nueva realidad”, recordando las palabras de González (2009, p. 119).



Asimismo, hemos comprobado que en los manuales *Aprendiendo un idioma para trabajar* y *¿Hablamos?* sigue habiendo un mayor porcentaje de actividades que implican aspectos relativos a la cultura meta (12% y 21%, respectivamente), y un menor porcentaje de aquellas que abordan aspectos relativos a la cultura de origen (6% y 11%, respectivamente). En este sentido, el manual *Tejiendo el español 1* supone un avance en tanto que muestra un porcentaje mayor de actividades donde se aborda la cultura del alumno (17%). Esto muestra un cambio de enfoque en el desarrollo del componente cultural: se ha producido un salto de la competencia sociocultural a la competencia intercultural, siendo esta última la que parte de la lengua y cultura del propio alumno.

Respecto al espacio que dedican los manuales analizados al desarrollo de la CCI, cabe recordar que en el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* se han identificado 94 actividades de un total de 223, lo que significa que la CCI se desarrolla en un 42% de las actividades. En el manual *¿Hablamos?* hemos identificado 70 actividades de un total de 227, lo cual nos indica que el desarrollo de la CCI se da en un 30%. Por último, 76 de 211 actividades trabajan la CCI en el manual *Tejiendo el español 1*, lo que supone un 36%. Vistos estos resultados, podemos concluir que los tres manuales dedican un espacio muy similar al desarrollo del componente intercultural, pues alrededor del 35% de las actividades trabajan la CCI. Este dato nos da a entender que, pese a la mención explícita que hacen los autores del componente intercultural en los respectivos manuales, la CCI no se llega a trabajar en profundidad en el plano práctico. El manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* es el que desarrolla el componente intercultural en mayor medida, pudiéndose deber a la inclusión de la guía didáctica en el análisis y al hecho de que este manual sea de un nivel ligeramente superior a los otros dos manuales, los cuales dedican un espacio a los ejercicios de alfabetización.

En cuanto a la inclusión de las *Habilidades* del IHAI del PCIC, en los tres manuales hemos identificado un predominio de las habilidades de formulación de hipótesis y de activación estratégica de comportamientos y actitudes durante la interacción intercultural, pertenecientes al apartado de *Asimilación de los saberes culturales*, seguidas de la habilidad de contraste entre culturas, perteneciente al apartado de *Configuración de una identidad cultural plural*. La habilidad de activación de recursos en la aproximación a



realidades culturales diversas y la habilidad de interpretación global de la situación intercultural, pertenecientes al apartado de *Interacción cultural*, son las que en menor medida se trabajan en los tres manuales analizados. Esto alude a la necesidad de que el desarrollo de la CCI vaya más allá del plano teórico e implique interacciones significativas para el alumno.

Recuperando también la idea de que la CCI requiere la toma de conciencia de las diferencias, la negociación de significados y la evaluación de los propios patrones de percepción (Byram, 2009), hemos podido corroborar el grado de desarrollo de los procesos reflexivos y de competencia analítica en las actividades de los manuales, observando, por lo general, un mayor predominio de actividades de reconocimiento, análisis y memorización por encima de las actividades de reflexión consciente acerca de la lengua, la comunicación y/o la cultura en los tres manuales. Este resultado no concuerda con la argumentación que los autores realizan acerca de la representación del componente intercultural en los manuales, lo que nos lleva a pensar que el desarrollo de la competencia lingüística sigue prevaleciendo sobre el desarrollo de una capacidad analítica que ayude al alumno inmigrante a “adaptarse a los constantes cambios culturales, dotándolo de la habilidad de interactuar de forma satisfactoria con otras personas”, recordando las palabras de Byram (2002, p. 17).

Por otro lado, cabe aludir a la definición de interculturalidad como término a caballo entre la multiculturalidad y la pluriculturalidad, esto es, entre el contacto social entre culturas y los procesos cognitivos que se ponen en marcha durante la interacción entre las mismas. Distinguiendo las actividades que trabajan la CCI según el tipo de exigencia cognitiva, hemos apreciado un mayor porcentaje de actividades de identificación, memorización o transformación en los dos primeros manuales analizados, en contraste con una mayor presencia de actividades de comunicación significativa en el último manual objeto de análisis. Esto supone un avance en tanto que las actividades de aprendizaje formal están siendo gradualmente sustituidas por aquellas que invitan a los alumnos a intercambiar información relevante en el contexto del aula, fomentando un aprendizaje más significativo.



En conclusión, los resultados extrapolados del análisis reiteran el hecho de que la CCI todavía siga siendo relegada a un segundo plano en los currículos de EL2 en el contexto de alumnos inmigrantes. La importancia que se le da al desarrollo de la competencia lingüística por encima de la CCI apela a la necesidad de cuestionar y problematizar los contenidos de los materiales didácticos para así “aportar ópticas diversificadas a los contenidos del currículum”, recordando las palabras de Besalú (2002, p. 123). A raíz de estas reflexiones, hemos diseñado una propuesta didáctica partiendo de unidades existentes de los manuales analizados en este trabajo, que recogemos en el [Anexo 8](#).



## 6. Conclusiones

Partiendo de los resultados del análisis, nos disponemos a retomar las preguntas de investigación formuladas en este trabajo con el fin de darles respuesta y establecer las conclusiones pertinentes:

1. ¿Qué *Habilidades interculturales* del inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* del PCIC se ven reflejadas en las actividades de los manuales analizados?

Para responder a esta pregunta de análisis hemos utilizado la Parrilla 1, cuyos resultados han sido llevados a los gráficos de las Figuras [5](#), [11](#) y [18](#). Las *Habilidades* del IHAI del PCIC previamente seleccionadas atendiendo a su relación con los descriptores de los niveles A1 y A2 de la escala de competencia pluricultural del CV se ven reflejadas en mayor o menor medida en los manuales analizados. La habilidad predominante en los tres manuales busca lo que el PCIC plantea como la *Asimilación de los saberes culturales* a través de la “formulación de hipótesis predictivas o explicativas en relación con aspectos concretos de la realidad sociocultural” así como de la “activación estratégica del conocimiento, comportamientos socioculturales adquiridos y actitudes durante la participación en situaciones interculturales”.

Asimismo, se observa el trabajo que se realiza para fomentar la *Configuración de una identidad cultural plural* a través de actividades basadas en el “contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos en la cultura de origen y en otras culturas”. En menor medida se trabaja la habilidad de *Interacción cultural* a través de la “activación de los recursos que se poseen para interpretar y aproximarse a las realidades culturales diversas” y de la “interpretación global de la situación intercultural a partir de la síntesis de los datos aislados, comportamientos, reacciones, etc. de los participantes”.

Si bien todas las *Habilidades* del IHAI analizadas se ven reflejadas en los manuales, cabe tener en cuenta que las actividades que trabajan la CCI no superan el 42% del total de las actividades. Esta cifra nos da a entender que, si bien se observan esfuerzos por llevar el desarrollo de la CCI al aula de adultos inmigrantes, se evidencia la necesidad de problematizar y revisar los materiales existentes para que estos fomenten en mayor



medida el desarrollo del componente intercultural en el aula y no se limiten a la mera presentación de un catálogo de saberes y referentes culturales.

## 2. ¿Qué procesos interculturales promueven las actividades que trabajan la CCI?

Para dar respuesta a la segunda pregunta de análisis, hemos empleado la Parrilla 2 (Bloque 1), a través de la cual hemos podido corroborar los tipos de procesos interculturales que fomentan las actividades identificadas previamente con la ayuda de la Parrilla 1. Los resultados obtenidos de esta herramienta de análisis se ven reflejados en las gráficas de las Figuras [7](#), [13](#) y [20](#).

Como hemos podido corroborar, las actividades que implican aspectos relativos a la cultura de origen van incrementando paulatinamente a lo largo de los manuales: en el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* (2002) tan solo se trabaja en un 6%; en *¿Hablamos?* (2008), aumenta a un 11%; y en *Tejiendo el español 1* (2020) se trabaja en un 17%, lo que refleja una evolución positiva en cuanto a la alusión a la cultura del alumno en el aula de EL2. Por otro lado, las actividades que implican aspectos relativos a la cultura meta son más abundantes en el manual *¿Hablamos?* (21%) que en los otros dos manuales. Este resultado reafirma la intención planteada por los autores del manual en la introducción de la guía didáctica, donde se incide en la importancia de invitar a los alumnos a participar en la sociedad de acogida.

Por último, las actividades que persiguen poner de relieve las diferencias y/o similitudes entre las culturas en contacto aparecen en una medida similar en los tres manuales, si bien suelen ser más predominantes en el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* (19%). El objetivo pedagógico que establecen los autores de este manual en la guía didáctica es el de “[fomentar] la reflexión sobre las similitudes y las diferencias entre todas las culturas presentes en el aula” (2002, p. 7). Si bien se cumple este objetivo, cabe reincidir en el hecho de que solo un 19% del total de las actividades trabajan el contraste entre culturas.

## 3. ¿En qué medida orientan las actividades que trabajan la CCI la reflexión acerca del sistema formal, la comunicación y/o la cultura?

Para dar respuesta a la tercera pregunta de análisis, hemos empleado la Parrilla 2 (Bloque 2), que nos ha permitido analizar el grado de concienciación y autorreflexión de las



actividades identificadas previamente con la ayuda de la Parrilla 1. Los resultados obtenidos de esta herramienta de análisis se ven reflejados en las gráficas de las Figuras [9](#), [14](#) y [22](#).

Hemos podido advertir que tanto en el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* como en el manual *¿Hablamos?* existe un predominio de aquellas actividades de reconocimiento, análisis o memorización por encima de aquellas actividades que fomentan la reflexión consciente acerca de la lengua, la comunicación y/o la cultura o las que requieren establecer vínculos con situaciones concretas o de significación personal para el alumno. Así pues, resulta interesante observar que las actividades que promueven la reflexión en torno al propio nivel de competencia del alumno solo aparecen en dos de los tres manuales analizados, los cuales han sido publicados más recientemente.

Por lo general, son pocas las actividades que promueven una reflexión consciente acerca de la lengua, la comunicación y/o la cultura, las cuales no superan el 14%. Sin embargo, cabe notar que el manual más reciente *Tejiendo el español I* supone un considerable avance en la inclusión de las actividades que requieren establecer vínculos con situaciones concretas o de significación personal para el alumno, así como aquellas que fomentan la reflexión sobre el propio nivel de competencia. Esto nos lleva a pensar que este último manual pone un mayor énfasis en el autoconocimiento, la significatividad de las actividades y el papel de la reflexión por parte del propio alumno.

#### 4. ¿Qué procesos cognitivos implican las actividades que trabajan la CCI?

Para dar respuesta a la cuarta pregunta de análisis, hemos empleado la Parrilla 2 (Bloque 3), a través de la cual hemos podido determinar los tipos de procesos cognitivos que trabajan las actividades identificadas previamente con la ayuda de la Parrilla 1. Los resultados obtenidos de esta herramienta de análisis se ven reflejados en las gráficas de las Figuras [10](#), [16](#) y [23](#).

Hemos podido apreciar el predominio de las actividades de identificación, memorización y/o transformación en los dos primeros manuales analizados, en contraste con el predominio de las actividades de comunicación significativa en el manual más reciente. Las actividades de interpretación muestran una mayor presencia en el manual





*Aprendiendo un idioma para trabajar* (2002), mientras que las actividades de práctica comunicativa son más predominantes en los manuales *¿Hablamos?* (2002) y en *Tejiendo el español 1* (2020), publicados con posterioridad. Sorprende constatar que ninguno de los manuales contiene actividades de resolución de problemas, así como las actividades de evaluación, que escasamente aparecen en los manuales *¿Hablamos?* (2002) y en *Tejiendo el español 1* (2020), de más reciente publicación. En cuanto a las actividades creativas, son también pocas las que promueven procesos de indagación y creación imaginativa en el alumno, si bien aumentan de forma progresiva a lo largo de los tres manuales.

5. ¿De qué manera varía a lo largo del tiempo la presencia de contenidos destinados a desarrollar la CCI en los manuales analizados?

Antes de responder a esta última pregunta, cabe recordar que la evolución del tratamiento de la CCI en los tres manuales analizados puede verse sesgada por la diferencia en sus enfoques y la ausencia de una guía docente del manual *Tejiendo el español 1*, cuyo análisis se ha realizado únicamente a partir del libro del alumno. Así pues, los manuales *¿Hablamos?* y *Tejiendo el español 1* están dirigidos a alumnos de un nivel inferior al del manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* e incluyen ejercicios de alfabetización. El manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* está específicamente dirigido a la enseñanza de L2 para fines laborales, a diferencia de los otros dos, que son de un carácter más general.

Habiendo realizado esta aclaración, las conclusiones que hemos ido extrayendo a raíz de los resultados del análisis muestran una evolución positiva en cuanto a los siguientes aspectos:

- La inclusión de la cultura de origen: en comparación con el manual más antiguo, *Tejiendo el español 1* contiene un 11% más de actividades que abordan aspectos relativos a la cultura del alumno. Este resultado demuestra que los materiales didácticos más recientes muestran concordancia con la intención de optar por una definición de lo cultural basada en un diálogo intercultural abierto y recíproco. Recordando a Sáez Alonso: “[e]ste intercambio enriquecedor es fruto de una



relación entre personas de raíces culturales diversas: yo y el otro o los otros. No solamente yo. No solamente el otro” (2006, p. 870).

- El fomento de la reflexión en torno al propio nivel de competencia del alumno, lo que invita al alumno a cuestionar sus propios conocimientos previos y del mundo y sirve como punto de partida en el desarrollo de su CCI.
- La inclusión de actividades de comunicación significativa por encima de actividades de mera práctica comunicativa, fomentando intercambios de información relevantes en el contexto social del aula y convirtiendo al alumno en el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje.
- El desarrollo de procesos cognitivos que potencian la creatividad y la imaginación del alumno, y con ello, su espíritu de iniciativa, su pensamiento crítico y su capacidad de autorreflexión.

No podemos olvidar que la publicación del PCIC en 2006 y la del CV en 2018 han sido determinantes en la explotación de la CCI en los manuales más recientes, si bien el manual más antiguo ha contado con el MCER como guía de referencia. Sin embargo, estos avances no niegan el hecho de que las actividades que fomentan el desarrollo de la CCI siguen siendo escasas en los tres manuales analizados. No sería un error afirmar, pues, que todavía queda camino en el proceso de hacer de la CCI un pilar fundamental en los manuales de EL2 dirigidos a inmigrantes adultos.

### **6.1. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación**

A raíz del análisis realizado y de los resultados obtenidos, consideramos pertinente la alusión a algunas de las limitaciones de nuestra investigación y a los interrogantes que podrían motivar futuras líneas de investigación. En este análisis del tratamiento de la interculturalidad nos hemos enfrentado a varios desafíos, siendo uno de ellos la dificultad que implica la medición de la propia CCI en el plano práctico y el tratamiento del componente intercultural en el diseño y la creación de materiales didácticos. A esto se le añade la versatilidad de las herramientas de análisis escogidas, que si bien fiables y válidas, podrían haber dado lugar a diferentes interpretaciones del análisis según la subjetividad del investigador en este estudio cualitativo.



Por otro lado, el uso del libro del profesor como complemento al análisis podría dar lugar a futuras líneas de investigación dedicadas a establecer una comparativa entre el tratamiento de la CCI partiendo únicamente del libro del alumno, esto es, de las muestras de lengua que se le presentan al alumno, y el tratamiento de la CCI partiendo tanto del libro del alumno como del libro del profesor, para corroborar la rentabilidad del libro del profesor en el análisis de la CCI. Asimismo, hubiera resultado interesante hacer uso de la Parrilla 2 para analizar todas las actividades de los manuales y no solamente aquellas previamente identificadas a través de la Parrilla 1, con el fin de obtener una visión del tratamiento de la CCI de los manuales al completo.

En conclusión, el análisis de materiales realizado en el presente TFM pretende constituir una humilde aportación al campo de creación y diseño de materiales de EL2 para adultos inmigrantes en contextos de inmersión. La propuesta didáctica cuyo esbozo presentamos en el [Anexo 8](#) podría derivar en un futuro trabajo de puesta en práctica y pilotaje de la propuesta. Este es un proyecto que podría materializarse en nuestra futura realidad pedagógica como docentes de EL2 en un contexto de adultos inmigrantes alfabetizados en estadios iniciales de aprendizaje.



## 7. Bibliografía

### 7.1. Referencias a manuales de EL2

Cruz Roja (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Manual para el alumno. Santillana Formación, S.L. Madrid. Obtenido de: [http://www.cruzroja.es/portal/page?\\_pageid=33,80171&\\_dad=portal30&\\_schema=PORTAL30](http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&_dad=portal30&_schema=PORTAL30)

Cruz Roja (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. *Guía Didáctica*. Santillana Formación, S.L. Madrid. Obtenido de: [http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/SITE\\_CRE/PAGINAS/PLAN\\_EMPLEO\\_APRENDIENDO\\_IDIOMA\\_ALUMNO/APRENDIENDOIDIOMA\\_GUIADIDACTICA.PDF](http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/SITE_CRE/PAGINAS/PLAN_EMPLEO_APRENDIENDO_IDIOMA_ALUMNO/APRENDIENDOIDIOMA_GUIADIDACTICA.PDF)

Delgado, C., García-Rosell, B., Melón, P., Sánchez, F.J. (2020) *Tejiendo el español 1*. Oficinas Municipales de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante. La Rueda Asociación. Obtenido de: <https://oficinamunicipalinmigracion.es/wp-content/uploads/2021/01/Manual-de-espanol-Tejiendo-el-espanol-A1.pdf>

EICA, (2008) *¿Hablamos? Castellano nivel acogida*. Casc Antic. Espai d'inclusió i formació. Ajuntament de Barcelona. Obtenido de: <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/91254>

EICA, (2008) *¿Hablamos? Castellano nivel acogida*. *Libro del profesor*. Casc Antic. Espai d'inclusió i formació. Ajuntament de Barcelona. Obtenido de: <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/91255>

EICA, (2008) *¿Hablamos? Castellano nivel acogida*. *Material complementario*. Casc Antic. Espai d'inclusió i formació. Ajuntament de Barcelona. Obtenido de: <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/91256>

### 7.2. Referencias bibliográficas

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*, nº 2, diciembre 2013, 7–30. Obtenido de: <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/273606>

Agulló, J. (2014). Documentos y procesos curriculares: sobre la evaluación curricular y los currículos formales, ocultos y reales en ELE. *RedELE, revista electrónica de didáctica de español como lengua extranjera*, 26. Obtenido de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a6b61715-5f8c-44ed-b7d7-d9923579e516/2014redele2610agullo-coves-pdf.pdf>



- Aula Intercultural (6 de diciembre de 2009) *Propuesta para una educación intercultural*. [Archivo de vídeo] YouTube. <https://youtu.be/dmvXIA5J1wY>
- Alcaraz, C. (2015). La motivación en la evaluación de la competencia cultural e intercultural. *Actas Congreso ASELE de Granada*. Obtenido de: [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)
- Álvarez Baz, 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. Cegri. Centro de Estudios Superiores de Español (Granada). CLM Universidad de Granada. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422714>
- Álvarez González, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9. Obtenido de: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/155/127>
- Aranguren, L. A. y Sáez, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*, Madrid, Anaya.
- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica. Volumen 10. N° 2. Págs. 27-46*. Universidad del País Vasco. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid Síntesis DL. Obtenido de: <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*. Études hispaniques, Département de littératures et de langues du monde. Faculté des arts et des sciences. [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)
- Bueno, A. (1995). “Sociolinguistic and Sociocultural Competence”, en N. McLaren y D. Madrid. *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil, 345-374.
- Byram, M. (2009). Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education. *Council of Europe. Language Policy Division*. Obtenido de: <https://rm.coe.int/multicultural-societies-pluricultural-people-and-the-project-of-interc/16805a223c>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.



- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Obtenido de: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Byram, M., Morgan, C. et al. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language teaching and Testing*. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Carbonell, E. (1993). *Inmigración, diversidad cultural y educación*, Girona, GRAMC.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (2001). *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Signatura Ediciones S.L. Obtenido de: [http://www.jmunozy.org/files/NEE/interculturalidad/materiales/comunidades/andaluza/Plan\\_And\\_Ed\\_de\\_Inmigrantes.pdf](http://www.jmunozy.org/files/NEE/interculturalidad/materiales/comunidades/andaluza/Plan_And_Ed_de_Inmigrantes.pdf)
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Trad. esp. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Obtenido de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Consejo de Europa. (2018). *Companion Volume with New Descriptors*. Obtenido de: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Consejo de Europa. (2013). *MAREP Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas Competencias y recursos*. Obtenido de: [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_version3\\_ES\\_%2015072010.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf)
- Díez, E. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabanque*, núm. 18: pág. 49-76. Universidad de León.
- Encuentro de Especialistas en Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes. (2008) *Conclusiones III Encuentro EL2*. Segundas Lenguas e Inmigración en red. Granada.
- Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *Revista de didáctica MarcoELE*, núm. 9 2009. Obtenido de: <https://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>



- Fernández, MC. (2017). “Análisis de manuales y materiales didácticos”, en Cestero, A. M. y Penadés, I (eds.), *Manual del profesor de ELE*, pp. 693-728. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- García Parejo, P. (2003). Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la educación de personas adultas. *Carabela n.º 53*. Madrid. SGEL, pág. 58. Obtenido de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/53/53\\_045.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_045.pdf)
- García Mateos, C. (2004). Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas. *Carabela, N.º 53*, 2003. Obtenido de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/53/53\\_105.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_105.pdf)
- Garmendia, A., y Sans, N. (2019). Análisis y diseño de materiales: cinco interrogantes y una tarea. En Herrera. F. (Ed.), *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica* (pp. 270-283). Barcelona, España: Difusión.
- Gil, M. y León, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: Análisis de materiales. *REALE, 9-10*, 1998 pp. 87-105. Obtenido de: [https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/7420/componente\\_gil\\_REALE\\_1998.pdf?sequence=1](https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/7420/componente_gil_REALE_1998.pdf?sequence=1)
- González, M. (2009). Aprendizaje intercultural: Desarrollo de estrategias en el aula. *Revista de didáctica MarcoELE*, núm. 9 2009. Obtenido de: [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.gonzalez.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.gonzalez.pdf)
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor Books. Doubleday. P. 69. Obtenido de: [https://monoskop.org/images/6/60/Hall\\_Edward\\_T\\_Beyond\\_Culture.pdf](https://monoskop.org/images/6/60/Hall_Edward_T_Beyond_Culture.pdf)
- Hernández, M, y Villalba, F. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela, n53*. Madrid, SGEL. [http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/analisisdescriptivohernandez.pdf](http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/analisisdescriptivohernandez.pdf)
- Hernández, M, y Villalba, F. (2007) Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. *XVIII Congreso Internacional de la ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Alicante. Obtenido de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0080.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0080.pdf)
- Hernández, M, y Villalba, F. (2008a) “Situación actual y nuevos retos en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes” en I. Ballano (Coord). *I Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*, Bilbao, U. Deusto. Pp. 13-34. Obtenido de: [http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/Villalabajornadas.pdf](http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/Villalabajornadas.pdf)



- Hernández, M, y Villalba, F. (2008b) “Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes” en Miquel, L. y Sans, N. (Coord). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Cuadernos de tiempo libre. Colección Expolingua. Madrid. Pp 163-184. Obtenido de: [http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/Villalabajornadas.pdf](http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/Villalabajornadas.pdf)
- Herrera, F. (Entrevistador) (2018). *Podcast sobre interculturalidad*. [Podcast L de lengua 122]. L de Lengua. CLIC International House. <http://eledelengua.com/ldelengua-122-sobre-interculturalidad/>
- Hutchinson, T. y Torres, E., (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal* 48: 4, 315-329. Obtenido de: <http://textbookuse.pbworks.com/f/Textbooks%2Bas%2Bagents%2Bof%2Bchange.pdf>
- Hymes, D. (1972). “On Communicative Competence” en J. B. Pride, y A. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes. (s/f). *Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación*. Obtenido de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/documentos/informe.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm)
- Instituto Cervantes. (2012). *Comunicación Intercultural. Las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Obtenido de: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/facilitar.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/facilitar.htm)
- Instituto Cervantes. (2003). *Enseñanza a adultos alfabetizados. Paneles. La enseñanza de L2 a inmigrantes. Encuentro*. Obtenido de: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/encuentro/adultos/paneles.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/adultos/paneles.htm)
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Habilidades y actitudes interculturales*. Madrid: Biblioteca Nueva. Obtenido de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/12\\_habilidades\\_y\\_actitudes\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm)
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas, *Carabela*, n.º 54, págs. 5-28. Obtenido de: [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 Casal, I. (1997) Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y provocación. *El español como lengua extranjera : del pasado al futuro :*





*actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Obtenido de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893231>

Iglesias Casal, I. y Ramos, C. (2020). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*. 7:2, 99-122, DOI: [10.1080/23247797.2020.1853367](https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367)

Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum* 26, junio 2016. Obtenido de: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero26/ART5\\_Antonio%20Illescas.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART5_Antonio%20Illescas.pdf)

Jin, L. y Cortazzi, M. (2001). La cultura que aporta el alumno: ¿puente o obstáculo? en Byram, M. y Fleming, M. (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.104-125.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

La Rueda Asociación, Sede Central (15 de diciembre de 2020) *Presentación. I Manual de español: Nivel A1 "Tejiendo el español"*. [Archivo de vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=V8yaAThingw>

Lorenzo-Zamorano, S. (2004). Hacia la plasmación de la Pedagogía Intercultural en la enseñanza de E/LE: superando estereotipos. *Aula Intercultural*. Obtenido de: <https://aulaintercultural.org/2004/03/03/hacia-la-plasmacion-de-la-pedagogia-intercultural-en-la-ensenanza-de-ele-superando-estereotipos/>

Martín Peris, E., Atieza, E., Castro, M., Inglés, M., López, C., Pueyo, S., Vañó, A. (2008) *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)

Martín Rojo, L. (2003). "Escuela y diversidad lingüística", en Martín, L. y Alcalá, E. ¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Madrid: *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, pp. 18 - 68. Obtenido de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/martin\\_rojo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/martin_rojo.htm)

Mas Álvarez, I. y Zas Varela, L. (2009). El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 2, pp. 90-103.



- Messina, C. (2015). Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada. *Revista de didáctica MarcoELE*, N. 20. Obtenido de: [https://marcoele.com/descargas/20/messina-conciencia\\_intercultural.pdf](https://marcoele.com/descargas/20/messina-conciencia_intercultural.pdf)
- Miquel, L. (2003) Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. En *Carabela 53, La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes*. Madrid: SGEL, 2003, págs. 5-24. Obtenido de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/53/53\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_005.pdf)
- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 7, 241-254. Obtenido de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110241A>
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE*. Obtenido de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>
- Níkleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESLA 25 (2012)*, 165-187. Universidad de Granada. Obtenido de: [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27966/competencia%20intercultural\\_manuales%20ELE\\_RESLA%2025\\_2012.pdf?sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27966/competencia%20intercultural_manuales%20ELE_RESLA%2025_2012.pdf?sequence=1)
- Pastor, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *Revista de didáctica MarcoELE*, núm. 2 2006. Obtenido de: [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]. Obtenido de: [https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/38742/TFM\\_Pe%F3n%20Villar.pdf?sequence=6](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/38742/TFM_Pe%F3n%20Villar.pdf?sequence=6)
- 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]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Obtenido de: [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)
- Raga, F. (2006). “Conversaciones interculturales: algo más que palabras”, en Grupo Crit (2207). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid, Edinumen.
- Ruiz, M. (2004). “Inmigración, diversidad, integración y exclusión: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante”, en *Revista de estudios de juventud*,



*Intervención social e inserción de jóvenes inmigrantes. Septiembre, 66, pp. 11-21.*  
Obtenido de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/66CAP1.pdf>

Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación, 2006, no 339, pp. 859- 881.* Obtenido de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-36.html>

Schneider, S. (2020). A critical analysis of the role of intercultural communication in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume (2020). *Journal of Spanish Language Teaching, 7:2, 193-199, DOI: 10.1080/23247797.2020.1864112*

Schumann, J. (1991): “La adquisición de las lenguas segundas: hipótesis de la pidginización”, en J.M. Liceras (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor.

Trujillo, F. (2005) En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum, n° 4*. Universidad de Granada. Obtenido de: [https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/reflexion\\_intercultura.pdf](https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/reflexion_intercultura.pdf)

Yáñez, B. (2020). *La enseñanza del español a inmigrantes y refugiados: análisis y revisión de materiales y manuales*. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Alcalá] Obtenido de: [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/46132/TFM\\_Yanez\\_Garcia\\_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/46132/TFM_Yanez_Garcia_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Van Ek, J.A. (1986). Objectives for Foreign Language Learning. Project No. 12: Learning and Teaching Modern Languages for Communication. Vol. 1: *Scope*. Estrasburgo. Consejo de Europa.

Vez, J. M., Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.

Waxman, HC. y Tellez, K. (2002). *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success.



## 8. Anexos

### Anexo 1. Tabla 5

Tabla 5.

*Relación entre la escala de la competencia pluricultural del CV y las Habilidades interculturales del IHAI del PCIC (adaptado del CV, 2018, pp. 159-162 y del PCIC, 2006)*

Escala de competencia pluricultural del CV		Habilidades interculturales del IHAI del PCIC
<b>BUILDING ON PLURICULTURAL REPERTOIRE</b>		<b>1. Configuración de una identidad cultural plural</b>
A1	Can recognise differing ways of numbering, measuring distance, telling the time, etc. even though he/she may have difficulty applying this in even simple everyday transactions of a concrete type.	<b>1.1.2. Percepción de diferencias culturales</b>  - Contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos (comportamientos y roles sociales, valores, manifestaciones artísticas, etc.) en la cultura de origen y en otras culturas, en particular la española y la de otros países hispanos.
A2	<p>Can recognise and apply basic cultural conventions associated with everyday social exchanges (for example different greetings rituals).</p> <p>Can act appropriately in everyday greetings, farewells, and expressions of thanks and apology, although he/she has difficulty coping with any departure from the routine.</p> <p>Can recognise that his/her behaviour in an everyday transaction may convey a message different to the one he/she intends, and can try to explain this simply.</p> <p>Can recognise when difficulties occur in interaction with members of other cultures, even though he/she may well not be sure how to behave in the situation.</p>	
<b>PLURILINGUAL COMPREHENSION</b>		<b>2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)</b>
A1	<p>Can recognise internationalisms and words common to different languages (e.g. Haus/hus/house) to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- deduce the meaning of simple signs and notices;</li> <li>- identify the probable message of a short, simple, written text;</li> <li>- follow in outline short, simple social exchanges conducted very slowly and clearly in his/her presence;</li> <li>- deduce what people are trying to say directly to him/her, provided they speak very slowly and clearly, with repetition if necessary.</li> </ul>	<b>2.1.3. Transferencia, inferencia, conceptualización</b>  - Formulación de hipótesis predictivas o explicativas en relación con aspectos concretos de la realidad sociocultural, a partir de datos que proporcionan el contexto (influencias del clima, de la ubicación geográfica.) o las fuentes consultadas (datos históricos, económicos, políticos, demográficos, etc.).
A2	Can understand short, clearly articulated spoken announcements by piecing together what he/she understands from the available versions in different	
		<b>2.1.4. Ensayo y práctica</b>



	<p>languages.</p> <p>Can understand short, clearly written messages and instructions by piecing together what he/she understands from the versions in different languages.</p> <p>Can use simple warnings, instructions and product information given in parallel in different languages to find relevant information.</p>	<p>- Activación estratégica del conocimiento, comportamientos socioculturales adquiridos y actitudes durante la participación en situaciones interculturales.</p>
<b>BUILDING ON PLURILINGUAL REPERTOIRE</b>		<b>3. Interacción cultural</b>
A1	<p>Can use a very limited repertoire in different languages to conduct a very basic, concrete, everyday transaction with a collaborative interlocutor.</p>	<p><b>3.1.1. Planificación</b></p> <p>- Activación (representación mental en forma de imágenes o escenas, recuperación de praxeogramas) de los recursos que se poseen para interpretar y aproximarse a las realidades culturales diversas (turnos de palabra, registro, pautas de cortesía; normas de comportamiento; gestión de los factores emocionales, etc.).</p> <p><b>3.1.2. Contacto, compensación</b></p> <p>- Interpretación global de la situación intercultural a partir de la síntesis de los datos aislados, comportamientos, reacciones, etc. de los participantes.</p>
A2	<p>Can mobilise his/her limited repertoire in different languages in order to explain a problem or to ask for help or clarification.</p> <p>Can use words and phrases from different languages in his/her plurilingual repertoire to conduct a simple, practical transaction or information exchange.</p> <p>Can use a word from another language in his/her plurilingual repertoire to make him/herself understood in a routine everyday situation, when he/she cannot think of an adequate expression in the language being spoken.</p>	

**Anexo 2. Figura 25**



**Figura 25.**

*Plantilla de análisis* (Álvarez Baz, 2014, p. 62)

**NO** (cuando no aparece ningún descriptor de esta categoría en toda la unidad analizada); valor 0

**RARA VEZ** (cuando aparece 1 ó 2 veces el mismo descriptor); valor 1

**MUCHAS VECES** (cuando aparece 3 veces el mismo descriptor); valor 2

**ABUNDANTE** (cuando aparece 4 o más veces el mismo descriptor); valor 3

Estas valoraciones facilitan la cuantificación de los datos contrastados en los diferentes manuales.

**Plantilla de análisis de manuales**

<b>TÍTULO DEL MANUAL:</b>										
<b>AUTOR/ES:</b>										
<b>FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN:</b>										
<b>EDITORIAL:</b>										
	U.1	U.2	U.3	U.4	U.5	U.6	U.7	U.8	U.9	U.10
Habilidades configuración identidad cultural plural										
Actitudes configuración identidad cultural plural										
Habilidades asimilación saberes culturales										
Actitudes asimilación saberes culturales										
Habilidades interacción cultural										
Actitudes interacción cultural										
Habilidades mediación cultural										
Actitudes mediación cultural										

**Anexo 3. Tabla 6**

**Tabla 6.**

*Parrilla 2. Análisis de las operaciones interculturales, los procesos reflexivos y el tipo de actividad* (Cuaderno Mayor, 2009)

<b>Bloque 1: El uso de la lengua, el usuario y sus competencias</b>
<b>V2. Los interlocutores</b>
<b>Parámetro II. Los procesos interculturales</b>



<b>2.4. ¿El planteamiento y/o contenido de la actividad involucra necesariamente algún tipo de intercambio intercultural?</b>
2.4.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).
2.4.1. La actividad implica o aborda algún aspecto relativo a la(s) cultura(s) de origen.
2.4.2. La actividad implica o aborda algún aspecto relativo a la cultura de la lengua meta.
2.4.3. La actividad persigue poner de relieve las diferencias y/o similitudes entre la(s) cultura(s) de origen y la cultura de la lengua meta.
2.4.4. Otro(s) (¿Cuál? ¿Cuáles?): _____.
<b>Bloque 2: La facilitación del aprendizaje de la lengua</b>
<b>V11. La toma de conciencia</b>
<b>Parámetro I: El papel de la reflexión y el autoconocimiento</b>
<b>13.4. ¿La actividad incluye alguna operación instruccional orientada a la reflexión acerca del sistema de la lengua, la comunicación y/o la cultura?</b>
11.1.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).
11.1.1. Requiere el reconocimiento, el análisis y/o la memorización de determinadas palabras, estructuras o informaciones.
11.1.2. Requiere la movilización de determinadas palabras, estructuras o informaciones (conocidas o nuevas).
11.1.3. Requiere una reflexión consciente acerca de la lengua, la comunicación o la cultura: las diferencias entre las L1/L2; errores típicos, aspectos metalingüísticos, etc.
11.1.4. Requiere establecer vínculos con alguna situación concreta de comunicación o de significación personal.
11.1.5. Requiere acomodar la actuación lingüística a unos parámetros situacionales concretos.
11.1.6. Se promueve la reflexión consciente sobre aspectos competenciales o de uso lingüístico.
11.1.7. Se promueve una actitud reflexiva multidimensional y multifocal: el alumno observa la lengua y su uso de forma integral y centra selectivamente su atención en aquellos aspectos que se revelan relevantes en relación con el objetivo de comunicación planteado.
11.1.8. Se promueve una actitud atenta y/o crítica a los diversos usos de la lengua (prácticas sociales, variedades lingüísticas, relación entre lenguas, etc.).
11.1.9. Se promueve la reflexión acerca del propio nivel de competencia o el de los compañeros u otros hablantes.
11.1.10. Otro(s) (¿Cuáles?):
<b>Bloque 3: Los procedimientos de enseñanza</b>



<b>V15. La actividad central.</b>
<b>Parámetro I: El tipo de actividad</b>
<b>15.1. Desde el punto de vista de la exigencia cognitiva que comprende, ¿a cuál de las siguientes categorías pertenecería la actividad?</b>
15.2.0. No se aplica (por no observable o no pertinente).
15.2.1. Actividad de identificación, memorización y/o transformación: recordar o reconocer información lingüística.
15.2.2. Actividad informativa: recibir, buscar y/o aportar información acerca de un tema general, de la lengua o acerca de su contexto sociocultural.
15.2.3. Actividad de translación: cambiar información a una forma simbólica diferente de lengua.
15.2.4. Actividad de interpretación: descubrir relaciones entre hechos, generalizaciones, definiciones, etc.
15.2.5. Actividad de práctica o aplicación: realizar una tarea similar a las de la vida real (por ejemplo, a través de una simulación) o de tipo académico (por ejemplo, hacer una redacción).
15.2.6. Actividad de resolución de problemas: a la luz del conocimiento consciente de la situación planteada.
15.2.7. Actividad de comunicación significativa: requiere un intercambio sincero y directo de informaciones, impresiones, opiniones, etc. relevantes en el contexto social del aula.
15.2.8. Actividades creativas: surgen como autoestimación del sujeto que provoca procesos de indagación y creación imaginativa.
15.2.9. Actividades de evaluación: hacer un juicio de bueno o malo, correcto o erróneo, valioso o inútil, etc.
15.2.10. Otro(s) (¿Cuáles?): _____.

## Anexo 4. Tabla 7

**Tabla 7.**

*Análisis del manual Aprendiendo un idioma para trabajar a través de la Parrilla 1. Elaboración propia.*

Título del manual	<i>Aprendiendo un idioma para trabajar</i>
Autor/es	Cruz Roja
Fecha y lugar de publicación	Madrid, 2002





Editorial	Santillana Formación											
Habilidad del IHAI del PCIC	Actividades en las que aparece la Habilidad del IHAI del PCIC en cuestión											
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12
Habilidad 1. Configuración de una identidad plural												
H1.1. Contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos en la cultura de origen y en otras culturas, en particular la española y la de otros países hispanos.	1, 14		5, 9			7, 10, 12, 14, 16*, 3**			10, 12, 1**, 4**		2, 4, 6, 8, 11, 13, 14	14
Habilidad 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)												
H2.1. Formulación de hipótesis predictivas o explicativas en relación con aspectos concretos de la realidad sociocultural, a partir de datos que proporcionan el contexto o las fuentes consultadas.	5	5	1, 5, 1**, 2**, 4**, 6**	4, 5, 11	5, 8, 11, 12, 15*	5, 11, 12, 13, 1**, 3**, 4**	5, 8, 11	4, 5, 9, 14	5, 9, 14, 1**, 4**, 6**	2, 6, 9, 14*	1, 6, 11, 15*	1, 3, 9, 1**, 2**, 5**
H2.2. Activación estratégica del conocimiento, comportamientos socioculturales adquiridos y actitudes durante la participación en situaciones interculturales.		14	3, 4, 6, 7, 14		8	1, 16*	12, 15*		6, 8, 13, 15*, 2**		8, 12	1, 13, 15*, 16*
Habilidad 3. Interacción cultural												
H3.1. Activación de los recursos que se poseen para interpretar y aproximarse a las realidades culturales diversas.	1, 3		7, 15*		9, 16*	3, 4, 9			2, 15*		8, 12	



H3.2. Interpretación global de la situación intercultural a partir de la síntesis de los datos aislados, comportamientos, reacciones, etc. de los participantes.		7	4	5, 11	11			4, 16*	2**	6	8	6**
--	--	---	---	-------	----	--	--	--------	-----	---	---	-----

## Anexo 5. Tabla 8

**Tabla 8.**

*Análisis del manual ¿Hablamos? a través de la Parrilla 1. Elaboración propia.*

Título del manual	<i>¿Hablamos?</i>											
Autor/es	EICA											
Fecha y lugar de publicación	Barcelona, 2008											
Editorial	Ajuntament de Barcelona											
Habilidad del IHAI del PCIC	Actividades en las que aparece la Habilidad del IHAI del PCIC en cuestión											
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8				
Habilidad 1. Configuración de una identidad plural												
H1.1. Contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos en la cultura de origen y en otras culturas, en particular la española y la de otros países hispanos.	7, 18	1, 9b, 14a	13, MC5	MC2	16							3c, 5b, 6b, 9a, 9b, 9d, 12a, 12d
Habilidad 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)												
H2.1. Formulación de hipótesis predictivas o explicativas en relación con aspectos concretos de la realidad sociocultural, a partir de datos que proporcionan el contexto o las fuentes consultadas.	9, 14a	11, 12a	1, 5, 6, 9	1, MC2	4a, 6, 11	8a, MC1, MC3	7, 9b, 14					2a, 4, 5a, 6a, 9a, 9b, 12a, 12b, MC1



H2.2. Activación estratégica del conocimiento, comportamientos socioculturales adquiridos y actitudes durante la participación en situaciones interculturales.	MC5	13, 15, MC5	10, 13, c*	9c, 12	11, 17d, 20	12b, 13, 16, MC1	9d, 9e, 13	14
Habilidad 3. Interacción cultural								
H3.1. Activación de los recursos que se poseen para interpretar y aproximarse a las realidades culturales diversas.		12c, 13, 15	10, 13	9c, 12	11, 17d, 20	11c, 13, 15b, 16	13	14
H3.2. Interpretación global de la situación intercultural a partir de la síntesis de los datos aislados, comportamientos, reacciones, etc. de los participantes.		10, 12a	6, 9	11	4a, 18a, 18b	8b, 14	MC1, 9a, 9b, 10, 14	9a, 9b, 12b

## Anexo 6. Tabla 9

**Tabla 9.**

*Análisis del manual Tejiendo el español 1 a través de la Parrilla 1. Elaboración propia.*

Título del manual	<i>Tejiendo el español 1</i>							
Autor/es	Delgado, C., García-Rosell, B., Melón, P., Sánchez, F.							
Fecha y lugar de publicación	Madrid, 2020							
Editorial	Oficinas Municipales de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante. Área de Familias, Igualdad y Bienestar Social (proyecto ejecutado por La Rueca Asociación)							
Habilidad del IHAI del PCIC	Actividades en las que aparece la Habilidad del IHAI del PCIC en cuestión							
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8
Habilidad 1. Configuración de una identidad plural								



H1.1. Contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos en la cultura de origen y en otras culturas, en particular la española y la de otros países hispanos.	8e		9b, 9c	6, 9**	2b	1*, 2*	2b, 3, 4b, 6a, 6b	1c, 2a (p. 107), 2c, 6b, 7b, 1*
Habilidad 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)								
H2.1. Formulación de hipótesis predictivas o explicativas en relación con aspectos concretos de la realidad sociocultural, a partir de datos que proporcionan el contexto o las fuentes consultadas.	8d	4a, 7b, 1*	2a, 5a, 5b (p. 39), 9a, 2**, 6**	1	2a, 4b, 5, 6b, 2*, 1b**	6a, 6b, 9b	1, 6a, 8a, 8b	2a (p.108), 5c, 1*
H2.2. Activación estratégica del conocimiento, comportamientos socioculturales adquiridos y actitudes durante la participación en situaciones interculturales.	10 (p. 17)	7c (p. 28), 2*	2c, 4, 5b (p. 41), 9b	3a, 5b, 10**	3	1b, 2c, 3b, 4b, 5, 6c, 8b, 9a, 11, 12a, 12b	2b, 2c, 4b, 8b	6***, 7***, 15***
Habilidad 3. Interacción cultural								
H3.1. Activación de los recursos que se poseen para interpretar y aproximarse a las realidades culturales diversas.	2a		5d, 9c	4b, 5b	6c, 9	3b, 5, 8b, 9a, 12b	2b, 2c	
H3.2. Interpretación global de la situación intercultural a partir de la síntesis de los datos aislados, comportamientos, reacciones, etc. de los participantes.		1*	6a, 9a		2*	2a		

## Anexo 7. Tabla 10

Tabla 10.

*Análisis de los manuales a través de la Parrilla 2. Elaboración propia.*



<b>Bloque 1: El uso de la lengua, el usuario y sus competencias</b>			
<b>V2. Los interlocutores</b>			
<b>Parámetro II. Los procesos interculturales</b>			
<b>2.4. ¿El planteamiento y/o contenido de la actividad involucra necesariamente algún tipo de intercambio intercultural?</b>			
<b>Ítem</b>	<i>Aprendiendo un idioma para trabajar</i>	<i>¿Hablamos?</i>	<i>Tejiendo el español I</i>
2.4.0 No se aplica (por no observable o no pertinente).	U1 (5), U2 (5, 7, 14), U3 (1, 3, 4, 6, 7, 14, 15*, 1**, 2**, 4**), U4 (4, 11), U5 (5, 8, 9, 11, 12, 15*, 16*), U6 (1, 3, 5, 11, 13, 1**, 4**), U7 (5, 8, 11, 12, 15*), U8 (5, 14), U9 (2, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 15*), U10 (2, 6, 9, 14*), U11 (1, 12), U12 (1, 3, 9, 13, 15*, 16*, 1**, 5**)	U1 (14a, MC5), U2 (10, 11, 12a, 13, 15, MC5), U3 (6, 9, 10, c*), U4 (11, 12), U5 (4a, 6, 11, 17d, 18a, 18b, 20), U6 (8a, 11c, 13, 14, 15b, 16, MC1), U7 (7, 9b, 9d, 10, 13, MC1), U8 (12b, 14)	U1 (10, p. 17), U2 (4a, 7b, 1*), U3 (2a, 2c, 4, 5a, 5b, 5d, 6a, 2**, 6**), U4 (1, 3a, 4b, 5b, 10**), U5 (2a, 3, 4b, 5, 6b, 6c, 1b**), U6 (2a, 2c, 3b, 5, 6a, 6b, 6c, 8b, 9b, 12a, 12b), U7 (1, 2c), U8 (2a p. 108, 5c, 6***, 7***, 15***)
2.4.1 La actividad implica o aborda algún aspecto relativo a la(s) cultura(s) de origen.	U6 (10, 14, 16*), U9 (1**, 6**), U11 (15*)	U3 (MC5), U4 (MC2), U7 (9e), U8 (6a, 9a, 9b, 9d, 12d)	U3 (5b p. 41), U4 (5b, 9**), U6 (1b, 4b, 9a, 11), U7 (4b, 8b), U8 (1c, 2a p. 107, 2c, 6b)
2.4.2 La actividad implica o aborda algún aspecto relativo a la cultura de la lengua meta.	U1 (1, 3), U4 (5), U6 (4, 9), U8 (4, 9, 16*), U9 (2**), U12 (2**, 6**)	U1 (9), U2 (12c), U3 (1, 5), U4 (1, 9c, MC2), U6 (8b, 12b, MC3), U7 (9a, 14), U8 (2a, 5a, MC1)	U1 (2a), U2 (7c, p. 28, 2*), U3 (9a), U5 (9, 2*), U6 (1*), U7 (8a)
2.4.3 La actividad persigue poner de relieve las diferencias y/o similitudes entre la(s) cultura(s) de origen y la cultura de la lengua meta.	U1 (14), U3 (5, 9, 6**), U6 (7, 12, 3**), U9 (10, 12, 4**), U11 (2, 4, 6, 8, 11, 13, 14), U12 (14)	U1 (7, 18), U2 (1, 9b, 14a), U3 (13), U5 (16), U8 (3c, 4, 5b, 6b, 12a)	U1 (8e), U3 (9b, 9c), U4 (6), U5 (2b), U6 (2*), U7 (2b, 3, 6a, 6b), U8 (7b, 1*)
<b>Bloque 2: La facilitación del aprendizaje de la lengua</b>			
<b>V11. La toma de conciencia</b>			
<b>Parámetro I: La toma de conciencia</b>			
<b>11.1. ¿La actividad incluye alguna operación instruccional orientada a la reflexión acerca del sistema de la lengua, la comunicación y/o la cultura?</b>			
11.1.0 No se aplica (por no observable o no pertinente).	U12 (2**)		
11.1.1 Requiere el	U1 (3, 5), U2 (5), U3 (1, 5,	U1 (7, 9, 14a, MC5), U2	U2 (4a), U2 (1*), U3 (2a, 5b,



reconocimiento, el análisis y/o la memorización de determinadas palabras, estructuras o informaciones.	1**, 2**, 4**), U4 (4, 5, 11), U5 (5, 8, 11, 12, 15*), U6 (5, 11, 12, 1**, 3**, 4**), U7 (5, 8, 11, 15*), U8 (4, 5, 9, 14, 16), U9 (5, 8, 9, 13, 14, 1**), U10 (2, 6, 9, 14*), U11 (1, 11, 12), U12 (1, 3, 15*, 5**)	(10, 11, 12a, 12c), U3 (6, 9), U4 (11, MC2), U5 (4a, 6, 18a, 18b), U6 (8a, 8b, 14, MC3), U7 (7, 9a, 9b, 10, 14), U8 (3c, 9b, 12b)	6a, 9a, 2**, 6**), U5 (1b**), U6 (2a, 2c, 6a, 6b, 9b), U7 (1), U8 (2a, p. 108, 5c)
11.1.2 Requiere la movilización de determinadas palabras, estructuras o informaciones (conocidas o nuevas).	U1 (14), U2 (14), U3 (3, 4, 6, 7, 14, 15*), U6 (1, 7, 9, 10, 13, 14), U7 (12), U8 (9), U9 (2, 6, 8, 12, 13, 15*, 2**, 4**, 6**), U11 (2, 8, 12, 13, 14, 15*), U12 (9, 13, 16*, 1**)	U1 (18, MC5), U2 (9b, 13, MC5), U3 (c*), U4 (9c, MC2), U5 (11, 16), U6 (11c, 13, MC1), U7 (MC1)	U1 (10, p.17), U2 (2c, 4), U4 (4b, 9**, 10**), U5 (3, 5, 6b, 6c), U6 (1b, 4b), U7 (1, 2c, 4b), U8 (6***, 7***, 15***)
11.1.3 Requiere una reflexión consciente acerca de la lengua, la comunicación o la cultura: las diferencias entre las L1/L2; errores típicos, aspectos metalingüísticos, etc.	U1 (1), U3 (9, 15*), U5 (9, 16*), U6 (3, 4), U9 (10, 12, 4**), U11 (6, 8, 11)	U2 (1, 14a), U3 (13), U4 (MC2), U5 (16), U6 (15b), U8 (4, 5b)	U4 (6), U5 (5a, 5b), U6 (1*, 2*), U7 (2b), U8 (1*)
11.1.4 Requiere establecer vínculos con alguna situación concreta de comunicación o de significación personal.	U3 (6**), U6 (16*, 4**), U9 (1**, 6**), U11 (4, 14), U12 (14)	U3 (MC5), U4 (MC2), U6 (11c, 12b), U7 (9d, 9e), U8 (3c, 5b, 6b, 12d)	U1 (8e), U2 (7c, p.28), U3 (5b, p. 41, 9b, 9c), U4 (3a, 4c, 9**), U5 (5b), U6 (2c, 3b, 6c, 9a, 11, 12a, 12b), U7 (4b, 6a, 6b, 8b), U8 (1c, 2a, 2c, 6b)
11.1.5 Requiere acomodar la actuación lingüística a unos parámetros situacionales concretos.	U2 (7, 14), U3 (3, 6, 7), U6 (1, 9, 14), U9 (6, 8, 2**), U11 (8, 12), U12 (1, 13, 15*, 6**)	U2 (13, 15), U3 (10), U4 (12), U5 (17d, 20), U6 (11c, 13, 16, 14)	U1 (2a), U2 (2*), U3 (5d), U6 (4b, 5, 8b, 11, 12a), U7 (2b)
11.1.9 Se promueve la reflexión acerca del propio nivel de competencia o el de los compañeros u otros hablantes.		U3 (1, 5), U4 (1), U6 (MC3), U8 (2a, 4, 5a, 6a, 9a, 12a, MC1)	U1 (8d), U2 (7b), U3 (5a), U4 (1), U5 (4b, 9, 2*), U7 (3, 6b, 8a), U8 (7b, 6***, 7***, 15***)
<b>Bloque 3: Los procedimientos de enseñanza</b>			
<b>V15. La actividad central.</b>			
<b>Parámetro I: El tipo de actividad</b>			
<b>15.1. Desde el punto de vista de la exigencia cognitiva que comprende, ¿a cuál de las siguientes categorías pertenecería la actividad?</b>			
15.2.0 No se aplica (por no observable o no pertinente).	U1 (1, 3, 14), U11 (1)		U3 (5b, p. 41), U4 (4b, 5b, 9**, 10**), U5 (5, 6b), U8 (6***, 7***, 15***)



15.2.1 Actividad de identificación, memorización y/o transformación: recordar o reconocer información lingüística.	U2 (7), U3 (1, 15*, 1**, 2**, 4**), U4 (5), U5 (11, 12, 15*), U6 (3, 7, 9, 10, 1**, 4**), U7 (11, 15*), U8 (9, 16*), U9 (9, 10, 13, 14, 6**), U10 (6, 9), U11 (12, 13), U12 (1, 3, 13, 16*, 5**, 6**)	U1 (8, 14a, 18, MC5), U2 (10, 11, 12c), U3 (6, 9), U4 (11), U5 (6, 12, 16, 18a, 18b), U6 (8a, 8b, 14, MC3), U7 (7, 9b, 10, MC1), U8 (3c, 6a, 9b, 12b)	U2 (4a, 1*), U3 (2a, 5b, p.39, 6a, 2**, 6**), U4 (1), U5 (1b1**), U6 (6a, 6b), U7 (3), U8 (2a, p. 108)
15.2.2 Actividad informativa: recibir, buscar y/o aportar información acerca de un tema general, de la lengua o acerca de su contexto sociocultural.	U9 (12, 2**), U10 (2), U11 (15), U12 (2**)	U1 (7, 9), U2 (1), U3 (1, 5), U4 (1, MC2), U8 (4, 5b, MC1)	U5 (4b), U5 (9, 2*), U6 (1*, 2*), U7 (3, 6b, 8a, 8b), U8 (1c, 6b, 7b, 1*)
15.2.4 Actividad de interpretación: descubrir relaciones entre hechos, generalizaciones, definiciones, etc.	U1 (5), U2 (5), U3 (5), U4 (4, 11), U5 (5, 8, 9, 16*), U6 (4, 5, 11, 12, 3**), U7 (5, 8), U8 (4, 5, 14), U9 (5, 17*), U10 (14*), U11 (6, 11), U12 (15*)	U2 (12a), U5 (4a), U7 (9a, 14), U8 (2a, 5a, 6a, 9a, 9b, 12a, 12b)	U1 (2a), U3 (5a, p. 39, 9a), U5 (2a), U6 (9b), U7 (1, 2b, 6a), U8 (5c)
15.2.5 Actividad de práctica o aplicación: realizar una tarea similar a las de la vida real (por ejemplo, a través de una simulación) o de tipo académico (por ejemplo, hacer una redacción).	U2 (14), U3 (3, 4, 7), U6 (1, 14), U9 (6, 8, 13, 15*, 2**, 6**), U11 (8, 12, 13), U12 (13, 16*)	U2 (13, 15, MC5), U3 (10, c*, MC5), U4 (9c), U5 (11, 17d, 20), U6 (11c, 13, 16, MC1), U7 (13), U8 (14)	U2 (2*), U3 (2c, 4, 9c), U5 (6c), U6 (4b, 5, 8b, 11, 12b), U7 (2c, 4b)
15.2.6 Actividad de resolución de problemas: a la luz del conocimiento consciente de la situación planteada.		U4 (MC2)	
15.2.7 Actividad de comunicación significativa: requiere un intercambio sincero y directo de informaciones, impresiones, opiniones, etc. relevantes en el contexto social del aula.	U3 (9, 14, 6**), U6 (7, 16*, 4**), U9 (2, 10, 13, 1**, 4**), U11 (2, 4, 8), U12 (14)	U1 (18), U2 (9b, 14a), U3 (13), U5 (16), U6 (12b, 15b), U7 (9d, 9e), U8 (3c, 6b, 9d, 12d)	U1 (8d, 8e), U2 (7b, 7c), U3 (5d, 9b), U4 (3a, 6), U5 (2b, 5b), U6 (1b, 2a, 2c, 3b, 6c, 9a, 1*), U7 (6b), U8 (2a, p. 107, 2c, 1*)
15.2.8 Actividades creativas: surgen como autoestimación del sujeto que provoca procesos de indagación y creación imaginativa.	U6 (1, 13), U7 (12), U9 (4), U11 (14), U12 (9, 1**)	U2 (15), U4 (12), U5 (17d), U6 (MC1) U7 (13), U8 (14)	U1 (10, p. 17), U3 (4), U5 (3), U6 (5, 11, 12a, 12b), U7 (4b)
15.2.9 Actividades de evaluación: hacer un juicio de bueno o malo, correcto o erróneo, valioso o inútil, etc.	U11 (8)	U6 (15b), U8 (5a)	U6 (2a, 3b)



## Anexo 8. Propuesta didáctica

A partir del trabajo de análisis realizado, hemos creado la siguiente propuesta didáctica como punto de partida para un futuro proyecto de puesta en práctica y pilotaje en un aula de alumnos inmigrantes alfabetizados en contexto de inmersión. Cabe señalar que nuestra propuesta didáctica no es un material nuevo, pues no es nuestra intención la de crear una unidad ad hoc, sino la de aportar una nueva óptica al material existente en el mercado (Besalú, 2002, p. 123). En nuestro caso, partimos de una unidad seleccionada de los dos manuales analizados de más reciente publicación (*¿Hablamos?*, 2008 y *Tejiendo el español 1*, 2020):

- Unidad 7. Busco piso (*¿Hablamos?*)
- Unidad 2. Mi casa y mi barrio (*Tejiendo el español 1*)

La elección de estas unidades se justifica en que son temas recurrentes en ambos manuales. A continuación, presentamos nuestra unidad didáctica rediseñada a partir de las dos unidades anteriores. En el [Anexo 9](#) se puede encontrar la guía didáctica de la unidad con indicaciones para el docente.

EN ESTA SESIÓN VAMOS A... BUSCAR O ANUNCIAR UN PISO	RECURSOS COMUNICATIVOS	RECURSOS GRAMATICALES	RECURSOS LÉXICOS	ASPECTOS SOCIOCULTURALES
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir una casa y ubicar objetos</li> <li>• Expresar existencia</li> <li>• Dar y pedir información sobre una vivienda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>hay y está/n</i></li> <li>• marcadores espaciales (debajo, enfrente de...)</li> <li>• los interrogativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La vivienda: mobiliario y objetos del hogar</li> <li>• anuncios de piso</li> <li>• condiciones de la casa: amueblado, ascensor, calefacción, fianza...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario</li> </ul>

### Actividad 1. Vivir en Barcelona.

- A. Aquí hay varias ofertas de pisos en Barcelona. ¿Sabes dónde se pueden encontrar estos anuncios? Coméntalo con la clase.





**A** **SE VENDE**  
**VÍA JULIA**  
• 2 habitaciones  
• cocina  
• baño  
**235.000€**  
Contactar

**B** **SE ALQUILA**  
**TRAVESSERA DE LES CORTS**  
• Piso amueblado  
• nuevo  
• 1 habitación  
• cocina/comedor  
• baño  
• ascensor  
• balcón  
**480€**  
Contactar

**C** **SE ALQUILA**  
**C/ PRINCESA**  
• exterior  
• amueblado  
• 2 habitaciones  
• comedor amplio  
• cocina  
• baño  
• terraza  
**640€**  
Contactar

**D** **SE ALQUILA**  
**PLAZA ESPAÑA**  
• 70 m<sup>2</sup>  
• 3 habitaciones  
• comedor  
• cocina  
• baño  
**750€**  
Gastos incluidos  
Contactar

- B. Marie quiere alquilar un piso con su novio. ¿Qué pisos le pueden interesar? Coméntalo con un compañero.
- C. En parejas, vais a relacionar cada anuncio con el plano al que corresponde.
- D. ¿Qué piso te gusta más? ¿Por qué? ¿Cómo encontraste alojamiento en Barcelona?

*A mí me gusta más el piso de la C/Princesa porque tiene terraza.*

*Pues a mí me gusta más el de...*

## Actividad 2. La habitación de Marie.

- A. Lee el siguiente texto sobre la habitación de Marie. ¿Cuál es su habitación?



Mi habitación es bastante grande y me gusta mucho. Nada más entrar, a la derecha de la puerta, está el armario donde hay un espejo muy grande. Enfrente del armario está la cama. En la cama hay muchos cojines, para dormir cómodamente. A la izquierda de la cama, debajo de la ventana, hay un escritorio y una silla con ruedas. Debajo de la mesa hay dos cajones donde están las hojas, lápices y bolis que utilizo para estudiar. A la derecha de la mesa hay una estantería donde hay algunos libros y objetos de decoración.

A



B



- B. ¿En qué se distinguen las dos habitaciones? Comenta las diferencias con la ayuda de un compañero utilizando los marcadores temporales que conoces.

*enfrente de*  
*a la derecha de / a la izquierda de*  
*debajo de*

...

- C. Observa las formas *hay* y *está/n* en el texto. ¿Cuándo utilizamos *hay* y cuándo utilizamos *está/n*?

 **RECUERDA**

HAY	ESTÁ/N
- Un/a/os/as	- El/la/los/las
- Dos, tres, ...	
- Mucho/a/os/as	
- Poco/a/os/as	
- Ø	

- D. ¿Cómo es tu habitación? Descríbela para el resto de la clase.

**Actividad 3. Marie busca piso.**

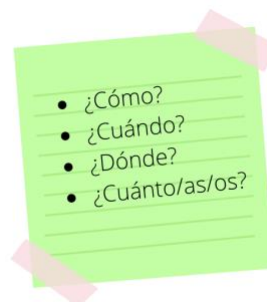
- A. Marie llama a los propietarios de los pisos para pedir más información. Escucha los diálogos y relaciona cada diálogo con los anuncios de la actividad anterior.



Diálogo 1	Diálogo 2	Diálogo 3
Piso:	Piso:	Piso:

B. El profesor va a repartir una ficha a cada alumno o pareja. En clase abierta, cada alumno lee su respuesta y los demás tienen que decir la o las preguntas correspondientes.

El piso es grande. Tiene tres habitaciones, un baño completo, una cocina y dos terrazas.	Está a cinco minutos caminando de la estación de metro de Urquinaona.
Tiene unos 70 metros cuadrados.	Pido un mes de fianza y también la nómina.
No. Sólo está amueblada la cocina.	Mañana por la mañana.
Sí. Tiene muchas ventanas y dos terrazas. Está en un tercer piso.	A las once y media.
750 euros con gastos incluidos.	Sí. Además, el piso tiene portero y ascensor.
Tiene dos habitaciones, salón, cuarto de baño y cocina.	Es de alquiler.



### Tarea final.

La mitad de la clase busca piso. Escribe un anuncio con las características del piso que buscas. La otra mitad alquila un piso. Escribe un anuncio con las características del piso que alquilas. Ahora los que buscan piso miran los anuncios de los que alquilan piso. Cada persona o pareja elige un anuncio y llama al dueño del piso para tener más información.

**Busco piso**

- Tipo de vivienda
- Ubicación
- Condiciones de la casa
- Presupuesto
- ¿Gastos incluidos?
- Datos de contacto

**Alquilo piso**

- Tipo de vivienda
- Ubicación
- Condiciones de la casa
- Precio
  - ¿Gastos incluidos?
  - ¿Fianza?
- Datos de contacto

### Anexo 9. Guía docente de la propuesta didáctica



Objetivos	Estructuras y exponentes	Vocabulario	Dinámica	Desarrollo
1.A. Pre-actividad de activación de conocimientos previos	<i>Se alquila / se vende</i> Expresar gustos y preferencias en relación a la vivienda y justificarlos <i>Me gusta más porque es más barato / más grande...</i>	<i>Piso amueblado con ascensor / balcón / terraza</i> <i>Gastos incluidos</i>	Clase abierta	Los alumnos observan los anuncios y comentan sus ideas en clase abierta. Se puede propiciar un pequeño debate que active los conocimientos previos del alumno acerca del mercado inmobiliario en Barcelona.
1.B. Propiciar un acercamiento inicial al texto			Parejas	Los alumnos leen los anuncios y comentan qué piso le puede interesar a Marie. Se deduce la diferencia entre los anuncios: tres son de alquiler y uno es de venta, por lo que este último se descartará.
1.C. Lectura más detallada de los anuncios			Parejas	Los alumnos realizan una lectura más detallada para relacionar los anuncios con los respectivos planos.
1.D. Conectar la información del texto con la identidad personal del alumno			Clase abierta	En clase abierta, cada uno da su opinión sobre los distintos pisos, cuál le gusta más y por qué. Se propicia un pequeño debate en el que los alumnos intercambian experiencias que pueden beneficiar a que otros compañeros capten información que antes no tenían.
2.A. Atender al significado	Marcadores espaciales <i>Hay y está/n</i>	La vivienda: mobiliario y objetos del hogar	Individual	Los alumnos leen el texto y tratan de averiguar a qué habitación se refiere.
2.B. Practicar los marcadores espaciales y del vocabulario de los muebles			Parejas	Los alumnos hablan de las diferencias entre las imágenes A y B.
2.C. Reflexionar sobre el uso de la forma			Individual	Los alumnos tratan de averiguar la norma. Una vez se deduce el uso de la forma, se presenta la tabla para consolidar el conocimiento.
2.D. Conectar la información del texto con la identidad personal del alumno			Clase abierta	En clase abierta, los alumnos describen sus habitaciones en Barcelona o en su país de origen.
3.A. Reconocer las estructuras y el léxico relacionado con los anuncios de piso	Los interrogativos	anuncios de piso, condiciones de la casa: amueblado, ascensor, calefacción, fianza...	Individual	El profesor explica a los alumnos que van a escuchar unos diálogos en los cuáles Marie llama a los propietarios de los pisos para pedir más información. Se escuchan los diálogos de uno en uno y tienen que decir a qué anuncio corresponde.
3.B. Practicar de las estructuras para preguntar			Clase abierta	Se distribuye a cada alumno una o varias fichas según el número de alumnos que haya en clase (si hay muchos alumnos, se pueden repetir las



sobre las características de un piso y las condiciones que pone el propietario y para entender las explicaciones que se dan al respecto				respuestas y que dos alumnos tengan la misma pregunta). En clase abierta, cada alumno lee su respuesta y los demás tienen que decir la o las preguntas correspondientes.
Tarea final	Estructuras para describir una casa y existencia Formas para dar y pedir información sobre una vivienda <i>Hay y está/n</i> Los interrogativos	La vivienda: mobiliario y objetos del hogar anuncios de piso, condiciones de la casa: amueblado, ascensor, calefacción, fianza...	Individual, grupos y clase abierta	Primera fase: Se divide la clase en dos grupos: los que escriben un anuncio de busco piso y los que escriben uno de alquiler piso. Por parejas o individualmente, escriben los anuncios.  Segunda fase: se cuelgan los anuncios de alquiler piso en las paredes de la clase y los que buscan piso van mirando qué anuncio se corresponde más con lo que buscan. Cuando han elegido un piso, tienen que llamar al dueño o a los dueños del piso (el o los alumnos que escribieron el anuncio) para pedir más información y simular la conversación.

### Transcripción Actividad 3B

#### Diálogo 1

Marie: Hola. Llamo por el anuncio del piso.

Propietario: Sí. Mira. Tiene setenta metros cuadrados, tres habitaciones, dos dobles, un comedor, una cocina y un baño.

Marie: ¿Y cuánto cuesta?

Propietario: Setecientos cincuenta euros al mes.

Marie: ¿Con gastos incluidos?

Propietario: Sí, los gastos están incluidos.

#### Diálogo 2

Marie: Buenos días. Llamo por el anuncio del piso.

Propietario: Ah, sí, el piso. Pues es un piso muy luminoso, todo exterior, con dos habitaciones, un comedor amplio, una cocina, un baño y una terraza.

Marie: ¿Cuánto cuesta? Propietario: Seiscientos cuarenta euros al mes, gastos incluidos.

Marie: ¿Tiene ascensor?

Propietario: No, no tiene ascensor.

#### Diálogo 3

Marie: Hola, buenos días. Llamo por el anuncio. Busco un piso para dos personas.

Propietario: ¿Para alquilar o para comprar?

Marie: Para alquilar.

Propietario: Vale. Pues tengo un piso que está muy bien. Es nuevo y completamente amueblado. Tiene una habitación, una cocina y un baño. Y también tiene balcón.

Marie: ¿En qué piso está?

Propietario: Es un cuarto, pero tiene ascensor.

Marie: ¿Y cuánto cuesta?

Propietario: Cuatrocientos ochenta euros al mes.