

La competencia intercultural en español como L2 y LE en el siglo XXI. Estado actual y prospectiva

Intercultural Competence in Spanish as a Second and Foreign Language in the 21st Century. Current and Prospective Status

Cynthia Potvin
Universidad de Moncton
potvinc@umoncton.ca

Diana Karen Serrano Lezama
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
serranolezamakaren@gmail.com

Resumen: Si bien la enseñanza de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) siempre ha prestado atención al componente gramatical (Sánchez Pérez, 2009), hoy en día enseñar una L2/LE significa mucho más que dotar a quien la aprende de reglas gramaticales (Galindo Merino y Pérez Bernabeu, 2018; Villegas Paredes, 2018). En efecto, para lograr una comunicación exitosa, se requiere manejar una serie de aspectos interculturales compartidos por los hablantes de una comunidad lingüística dada. No sorprende entonces que obras de referencia como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001) y el Plan Curricular (Instituto Cervantes, 2007) hayan integrado la competencia intercultural dentro de las competencias por adquirir. Veinte años después de su publicación, el MCER (Consejo de Europa, 2001) incluso integraría las competencias pluricultural y plurilingüe (Consejo de Europa, 2020). Debido a que la evolución de la enseñanza de las L2/LE está estrechamente ligada con la evolución de la sociedad (Vez, 2015), la cual promueve la interculturalidad como competencia clave del siglo XXI (Dear-dorff, 2009), es de suponer que esta tendencia se verá reflejada en los manuales de español como segunda lengua y lengua extranjera (ELE). Mediante el análisis cualitativo de seis manuales de ELE recién publicados, destacaremos el tipo de cultura que más se expone en ellos. Para llevar a cabo nuestro análisis, nos basamos en la dicotomía cultura de tipo enciclopédico, o Cultura con C mayúscula, y cultura a

secas, según la terminología de Miquel y Sans (2004). Los resultados nos permitirán determinar los principales desafíos del desarrollo de la competencia intercultural en ELE. Para alcanzar el desarrollo óptimo de dicha competencia, propondremos recurrir al concepto de pedagogía intercultural (Chávez y Longerbeam, 2016; Lee, 2017). Aplicado este a la enseñanza de ELE, se reflejará el contexto de enseñanza como otro factor importante.

Palabras clave: competencia intercultural; español como segunda lengua y lengua extranjera (L2/ LE); pedagogía intercultural; contexto de enseñanza.

Abstract: While second (L2) and foreign language (FL) teaching has always paid more attention to the grammatical component (Sánchez Pérez, 2009), nowadays teaching a L2/FL means more than teaching grammatical rules (Galindo Merino and Pérez Bernabeu, 2018; Villegas Paredes, 2018). Indeed, to achieve successful communication, it is necessary to handle a series of intercultural aspects shared by the speakers of a given linguistic community. Therefore, it is not surprising that reference works such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001) and the Curriculum Plan (Instituto Cervantes, 2007) have integrated intercultural competence within the competencies to acquire. Twenty years after its publication, the CEFR (Council of Europe, 2001) goes as far as integrating pluricultural and plurilingual competences (Council of Europe, 2020). Since the evolution of L2/FL, teaching is closely linked to the evolution of society (Vez, 2015), which promotes interculturality as a key competence of the 21st century (Dearsdorff, 2009); it is to be expected that this trend will be reflected in Spanish as a second and foreign language (SL2/FL) textbooks. Through the qualitative analysis of six recently published SL2/FL textbooks, we will highlight the type of culture that is most exploited. To carry out our analysis, we base ourselves on the dichotomy culture of the encyclopedic type, or Culture with a capital C, and plain culture [*cultura a secas*] according to the terminology of Miquel and Sans (2004). The results will allow us to determine the main challenges for the development of intercultural competence in SL2/FL. To achieve the optimal development of this competence in SL2/FL, we will propose to resort to the concept of intercultural pedagogy (Chávez and Longerbeam, 2016; Lee, 2017). Applied to SL2/FL teaching, we will claim that the teaching context must be considered.

Keywords: intercultural competence; Spanish as a second and foreign language; intercultural pedagogy; teaching context.

Los métodos de enseñanza de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) reflejan la evolución de la sociedad (Vez, 2015). En la era de la globalización, una de las competencias clave que tienen que desarrollar los estudiantes es la interculturalidad (Deardorff, 2009). Por consiguiente, entendemos el interés que a partir de los años 2000 le otorgan a esta competencia el Consejo de Europa (2001) y el Instituto Cervantes (2007, 2002). A este respecto, se introduce la noción de “conciencia intercultural”¹ a principios de los años 2000, la cual está ligada a la competencia pluricultural y se define de la siguiente manera:

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Instituto Cervantes, 2002: 4)

Este interés por la interculturalidad ha permitido reducir la tendencia a otorgarle más importancia al componente gramatical en los cursos de español L2 y LE (ELE). En efecto, en la historia de la enseñanza de ELE, la cultura siempre ha desempeñado un papel menor frente al de la competencia lingüística (Sánchez Pérez, 2009). Así, el objetivo principal de nuestro artículo es el de presentar cómo se manifiesta la integración de la (inter)cultura en manuales recientes, publicados veinte años después de que se diera a conocer el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001) y el Plan Curricular (PC) (Instituto Cervantes, 2007). Los objetivos secundarios son: 1) comparar manuales de ELE en lo que se refiere a la integración de la cultura; 2) exponer los desafíos a los que nos enfrentamos a la hora de desarrollar la competencia intercultural en las clases de ELE; y 3) presentar algunas soluciones a estos.

Para ello, expondremos primero el tratamiento de la interculturalidad en tres contextos interrelacionados: la sociedad, la educación y la enseñanza de ELE. Seguiremos con la problemática, el marco teórico, los manuales analizados y los

¹ La conciencia intercultural se define de la siguiente manera: “[e]l conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, 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 contribuye a ubicar ambas en su contexto” (Instituto Cervantes, 2002: 101).

conceptos básicos de nuestro estudio. Presentaremos después los resultados de la revisión del contenido cultural e intercultural en seis manuales de ELE recién publicados, para terminar con el análisis de ciertos desafíos que quedan por resolver y para proponer soluciones. A continuación subrayaremos el papel que desempeña el contexto de enseñanza a la hora de emprender una reflexión sobre el contenido por integrar en el ELE para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural. Cabe mencionar que el contexto de enseñanza de ELE en el que nos centramos en este artículo es el de la enseñanza superior, es decir, universitaria, en Canadá. A guisa de conclusión, resaltaremos los elementos clave expuestos en nuestro artículo.

INTERCULTURALIDAD EN TRES CONTEXTOS INTERRELACIONADOS: SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y ELE

“La interculturalidad es un desafío para cualquier sociedad que pretenda vivir en armonía aceptando la diferencia entre sus ciudadanos” (López de la Torre, 2018: 411). Por consiguiente, la interculturalidad debe ser tratada utilizando estrategias, herramientas y soportes que logren que las personas respeten al otro; que tengan tolerancia y empatía, entre otras cualidades; además de que se alcance una convivencia, diálogo y comunicación efectivos entre las diferentes culturas existentes.

Para cualquier persona o comunidad, el camino hacia la interculturalidad, a pesar de parecer fácil, es más que el simple hecho de estudiar un poco las creencias, costumbres y tradiciones. En realidad, es todo un proceso que debe ser valorado como tal. A este respecto, el cambio hacia una vida intercultural requiere comprensión e, incluso, adaptación. Según Villegas Paredes (2018), dicho cambio, al ser totalmente desconocido, puede generar miedo o confusión, ya que se ponen en duda las creencias que uno posee, pero resulta necesario para fortalecer la competencia intercultural de los hablantes en cualquier contexto, ya sea en la sociedad o en el aula de L2/LE. Cabe mencionar, además, la importancia que tiene la identificación de las diferencias culturales como elementos enriquecedores y, aún más importante, saber dialogar con ellas, ya que el uso indebido o inexistente de la interculturalidad podría ocasionar un fracaso comunicativo o, como sostienen Luce y Smith (1987, citadas en Ramírez Pérez en 2018), podría producir un “analfabetismo intercultural”.

Tenemos muy claro que una sociedad intercultural es lo que se necesita en estos tiempos, sabiendo de antemano que es un reto y que es complicado lograr que las personas comprendan la importancia de la interculturalidad y, sobre todo, que tengan interés y quieran aplicarla en su día a día. Aunque vivimos en una

época muy adelantada en tecnología e investigación, estamos atrasados en cuestiones culturales. Esto se debe a que existen todavía muchos países y personas que promueven actitudes racistas o estereotipos sin fundamentos sobre alguna etnia, país o tipo de persona. Con el fin de lograr una interculturalidad óptima y eficaz, es necesario introducir poco a poco, por distintos y diversos medios, la cultura y la empatía en la sociedad. Una manera de hacerlo es, por supuesto, mediante la educación, como veremos en el siguiente apartado.

INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En nuestro mundo cada vez más globalizado, encontrar a personas de estados, países e incluso continentes diferentes al nuestro se ve reflejado en nuestra vida diaria, sobre todo en las instituciones de enseñanza. Tanto en el nivel escolar como en el universitario, las instituciones de enseñanza representan un lugar idóneo para el desarrollo de la competencia intercultural. Pensemos, por ejemplo, en la internacionalización en casa o en los intercambios académicos en los que pueden participar los estudiantes universitarios. A este respecto, Pastor Cesteros (2018) afirma que las universidades de habla hispana están en creciente expansión debido a la presencia cada vez más grande de alumnado extranjero en el sistema de educación superior. Sin embargo, no solamente son las universidades de habla hispana las que crecen, sino las de todo el mundo. Por consiguiente, cada estudiante necesita comunicarse efectivamente en su entorno educacional. Una manera de hacerlo es, como comenta Francos Maldonado (2018), mediante el aprendizaje de una lengua, puesto que ello permite acceder a una cultura, a otras maneras de pensar, de comunicarse, de sentir, es decir, de acercamiento intercultural.

Puesto que en la cultura intervienen diferentes aspectos, como lo pragmático, lo sociolingüístico e incluso lo social, la cultura se ve como concepto muy grande, ambiguo y, sobre todo, muy difícil de sistematizar (Galindo Merino 2005). Así, desarrollar la competencia intercultural en el aula requiere tiempo. Además, tanto los hablantes de L1 como los aprendientes de L2/LE no pueden considerarse “hablantes interculturales” por el simple hecho de conocer el idioma y sus reglas gramaticales. Al respecto, Galindo Merino y Pérez Bernabeu (2018) especifican que un hablante intercultural necesita poseer actitudes y habilidades interculturales vinculadas a elementos afectivos, lo que lleva a una reflexión actitudinal profunda que es, al mismo tiempo, transversal y que puede producirse en cualquier nivel de competencia lingüística. Veamos ahora cómo se caracteriza la interculturalidad en ELE.

INTERCULTURALIDAD EN ELE

El aprendizaje de una lengua es un mar profundo que debe ser bien explorado. Gracias a diversos estudios, programas e investigaciones, como los de Villegas Paredes (2018), Francos Maldonado (2018) y Ramírez Pérez (2018), entre otros, hoy en día sabemos que, para lograr una comunicación efectiva, sin errores o fallos, con una persona nativa del idioma en cuestión, intervienen, además del conocimiento gramatical, otros tipos de conocimientos, como, por ejemplo, el conocimiento cultural, pragmático e intercultural (Villegas Paredes, 2018). Ya a principios de los años 2000, Byram y Fleming (2001) sostenían que el objetivo real de la enseñanza de una L2/LE debería ser lograr que el alumnado aspire a una comunicación transcultural eficaz.

Para alcanzar este objetivo en ELE, el Instituto Cervantes (2007: 240) comparte los puntos clave y básicos para “facilitar la comunicación intercultural”. En primer lugar, es importante que cada aprendiente se involucre en el desarrollo de dicha competencia. En segundo lugar, tiene que entrar en contacto con las culturas que lo rodean. En tercer lugar, es necesario “[f]omentar el diálogo intercultural” por parte de los aprendientes, así como “[p]romover que la persona desarrolle su competencia intercultural”. Se ve entonces que ya a principios de los años 2000 se empieza a otorgar peso a la competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje del ELE. Como afirma Galindo Merino (2005), la competencia intercultural es un componente fundamental de la competencia comunicativa. En realidad, cuando se produce una comunicación, los significados están asociados a una cultura (Galindo Merino, 2005). Adicionalmente, la práctica de la competencia cultural ayuda a disminuir los prejuicios y contribuye a que las personas sean empáticas, respetuosas, curiosas y apasionadas por el otro.

El campo de estudio de la interculturalidad crece constantemente (Pastor Cesteros, 2018). Un aliado para el desarrollo de la competencia intercultural puede ser el de la competencia pragmática. Así, Tro Morató (2018) habla de la importancia de adquirir una competencia pragmática a la hora de aprender una L2 para no incurrir en un error de este tipo. No obstante, en los cursos de L2/LE, la competencia pragmática no suele tratarse de igual manera que las competencias “tradicionales”, es decir, las de expresión y comprensión escritas y orales. Por ello, es poco usual que algún estudiante tenga como meta mejorar su competencia pragmática, por ejemplo.

Esto no significa, sin embargo, que la competencia pragmática sea de menor valor. Hirai (2018) reflexiona sobre el malentendido que se liga al fallo pragmático, el cual puede, si no se repara, llevar al fracaso de la comunicación. Tal y como especifica Hirai (2018: 305), “cada vez que se produce un malentendido puede re-

pararse sin que fracase necesariamente la comunicación”. El autor explica los factores importantes que influyen en el momento de la comunicación (por ejemplo, el silencio y la sonrisa) y que pueden variar de persona a persona, según su cultura, manera de pensar, experiencias previas, etcétera. Además, Hirai (2018: 304) especifica que “como muchos investigadores señalan, la cortesía es la llave de la cooperación conversacional y relacional, la cuestión es que lo que es cortés o descortés varía entre las culturas, lo que necesariamente debe tenerse en cuenta en la enseñanza de ELE”. Ante este estado de cosas, hacer hincapié en la competencia pragmática resulta de suma importancia. Para evitar malentendidos conversacionales, es fundamental que los estudiantes de idiomas conozcan los actos de habla y las reglas de conversación (incluso en su lengua materna). Así, es esencial que la competencia pragmática se ligue a la competencia intercultural, ya que, como mencionamos anteriormente, las personas pueden interpretar ciertos elementos de la conversación en función de su cultura.

Vaquero Ibarra (2018) indica que los docentes enfrentan dificultades para poder introducir habilidades y actitudes interculturales en el curso de ELE. Por su parte, Álvarez Baz (2014) realizó una investigación para medir la consciencia intercultural en una serie de manuales de ELE. Los resultados indican que la variable de habilidades para la asimilación de saberes culturales ocupa el primer lugar de los datos; en segundo lugar, aparece la variable de actitudes para la configuración de una identidad cultural plural; y, por último, en tercer y cuarto lugares, están las habilidades para la configuración de una identidad cultural plural y las actitudes para la asimilación de los saberes culturales. Una observación relevante de su investigación es la aparición esporádica de técnicas para desarrollar las habilidades y actitudes para la interacción cultural. Por otra parte, el autor destaca que existen dos tipos de manuales: por un lado, aquellos cuyos contenidos culturales y socioculturales tienen la finalidad de conseguir una mayor competencia lingüística; por otro, los que utilizan los elementos culturales y socioculturales para conseguir el desarrollo de la competencia pluricultural del alumnado sin olvidar la competencia lingüística (Álvarez Baz, 2014).

Existen, además, propuestas en el área del ELE para trabajar los aspectos pragmático e intercultural. Pensemos, por ejemplo, en la propuesta del Portfolio Europeo de las Lenguas, que incluye actividades interculturales donde, de manera implícita y explícita, se argumenta la importancia de incluir documentos que aborden de alguna manera la interculturalidad. Desde otra perspectiva, Vaquero Ibarra (2018) propone recurrir a la tutoría, puesto que puede ser un gran espacio de interacción entre docente y alumnado, con el fin de ayudar a este a lograr objetivos como hablante intercultural. Según Vaquero Ibarra (2018), el proceso de tutoría se divide en tres etapas. La primera es identificar el punto de partida co-

mo hablante intercultural, concretando objetivos y metas personales. La segunda etapa consiste en diseñar y trabajar en una investigación cultural independiente durante todo el curso. Finalmente, se concluye el curso presentando los resultados de la investigación a sus compañeros. Como especifica la autora, la tutoría acompaña el aprendizaje lingüístico y aborda el desarrollo de las competencias generales vinculadas a la identidad lingüística y cultural, así como a la construcción del aprendizaje. De esta manera, el programa tutorial está enfocado en el logro de objetivos del ELE, de modo que cada estudiante se desarrolle como hablante intercultural.

Teniendo como finalidad trabajar el área intercultural con el alumnado, Galindo Merino y Pérez Bernabeu (2018) proponen una serie de actividades que pueden realizarse en el aula de ELE. Por ejemplo, trabajar en clase con los diseños de João Rocha (2015), los cuales tratan situaciones familiares en donde la realidad puede abordarse de dos maneras diferentes y donde se tiene que escoger una de las dos opciones. La segunda actividad propone tomar fotografías de cosas que resultan obvias y familiares, y de aquellas que resultan curiosas o extrañas, con lo que se puede hacer una comparación. Otras actividades incluyen ponerse en el lugar del otro, la toma de decisiones y el aprendizaje basado en problemas. Por su parte, Villegas Paredes (2018) sugiere el uso del microrrelato para trabajar la parte intercultural, ya que los ejercicios se amplían y profundizan, con lo que se responde a las necesidades comunicativas, lúdicas y culturales de cada estudiante. Como especifica la autora, las características estructurales del microrrelato se ajustan como recurso didáctico versátil, lo que permite aproximarse a la cultura de la lengua meta, conocer los elementos culturales de la L2/LE y comparar estos últimos con su L1. Por otro lado, López de la Torre (2018) propone la autobiografía de encuentros interculturales (AEI), que se define como un documento de veinte páginas en el que los alumnos pueden realizar actividades de diferentes tipos, por ejemplo, hablar de sus sentimientos, hacer comparaciones, etcétera. La AEI no se considera exclusivamente un material de clase de lengua, sino que puede ser utilizada en cualquier contexto educativo en el que se aborde la interculturalidad. López de la Torre (2018) afirma que la AEI permite que el tema de la interculturalidad se aborde de una manera más profunda, pues los estudiantes pueden describir una amplia variedad de situaciones y contextos interculturales.

Las propuestas de actividades aquí expuestas contribuyen al aprendizaje de una L2/LE, ya que despiertan el deseo de aprender sobre otras culturas y formas de pensar, además de acompañar el aprendizaje lingüístico, cultural y pragmático. Estamos de acuerdo con lo que señala Vaquero Ibarra (2018: 863): “Sostenemos y abogamos por una presencia y una integración planificada y continuada del componente intercultural en la programación de la asignatura de ELE y su

tratamiento conjunto con los objetivos y contenidos lingüísticos y de aprendizaje a través de las actividades y tareas que se proponen al alumno en el aula”. Puesto que en la enseñanza de L2/LE el manual constituye una fuente inigualable en los cursos (Baquero Pipín, 2020), procedimos al análisis cualitativo de manuales de ELE publicados a finales de la década del 2010 y a principios de la década del 2020, con el fin de determinar el tipo de cultura (cultura de tipo enciclopédica / cultura “a secas”) que comprenden, así como los países del mundo hispano que tratan. Veamos ahora nuestro estudio.

MARCO TEÓRICO Y PROBLEMÁTICA

Como señalamos anteriormente, en la era de la globalización se ha atribuido a la interculturalidad un papel preponderante, hasta afirmar que se trata de una de las competencias clave que necesitan adquirir el estudiantado universitario (Dear-dorff, 2009). Ante ello, las instituciones de enseñanza superior asumen que dicha competencia se adquiere sea vía el aprendizaje de una lengua extranjera, sea mediante el desarrollo de convenios con instituciones de países extranjeros con el fin de darles una experiencia internacional a sus estudiantes. En lo que se refiere a la movilidad internacional como tal, los centros encargados de esta no han alcanzado un nivel de participación satisfactorio por parte de los estudiantes universitarios. A manera de ejemplo, los datos de De Wit y Leask (2015) indican que el 80% de quienes estudian la universidad no pueden o no quieren ir a estudiar al extranjero. Asimismo, en 2014, solo el 3.1% de los estudiantes universitarios de primer ciclo de Canadá participaron en un intercambio internacional en el marco de sus estudios universitarios (Bowness, 2017). Frente a este bajo nivel de participación, se recomienda centrarse en resultados de aprendizaje que beneficien a todos los estudiantes, y no solo a un pequeño grupo de ellos, mediante el concepto pedagógico de internacionalización del currículo (De Wit y Leask, 2015). Los cursos de ELE desempeñan así un doble papel: no solo les permiten a los aprendientes adquirir una LE, sino que sirven también para desarrollar su competencia intercultural. Puesto que los valores de la sociedad se ven asimismo reflejados en la enseñanza de L2/LE (Vez, 2015), obras clave como el MCER (Consejo de Europa, 2001) y el PC (Instituto Cervantes, 2007) los integran dentro de las competencias por adquirir en EL2 y ELE. Por nuestra parte, juzgamos que en ELE se puede desarrollar la competencia intercultural mediante la integración de un contenido mayor de informaciones y actividades relativas a la totalidad del mundo hispano, pese a que durante años se ha observado que sigue prevaleciendo la integración

de contenido cultural, así como lingüístico, característico de España (Congosto Martín, 2004; Potvin, 2022, 2021, 2018; Sánchez Avendaño, 2004).

Con el fin de determinar la importancia que se le otorga al desarrollo de la competencia intercultural hoy en día en los manuales de ELE, analizamos seis manuales recién publicados: *Impresiones A1* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a), *Impresiones A2* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b), *Impresiones B1* (Varela Navarro et al., 2020), *Nos vemos hoy 1* (Lloret Ivorra et al., 2021a), *Nos vemos hoy 2* (Lloret Ivorra et al., 2021b) y *Nos vemos hoy 3* (Pérez Cañizares et al., 2022). Elegimos los manuales *Impresiones* debido a que las autoras declaran que quieren que los aprendientes de ELE las acompañen “a un viaje a través del mundo hispanohablante”, además de especificar que “[l]os temas y los diálogos del libro [l]e van a permitir vivir la diversidad del mundo hispanohablante” (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a: 6). En cuanto a los manuales *Nos vemos hoy*, haberlos elegido se justifica por el hecho de que se presentan como “un manual para descubrir el mundo de habla hispana y aprender a comunicarse en situaciones de la vida cotidiana” (Lloret Ivorra et al., 2021a: 3). Los elementos de análisis que retuvieron nuestra atención son los siguientes: los países hispanos tratados y el tipo de cultura explotado (Miquel y Sans, 2004), así como su relación con los inventarios del PC (Instituto Cervantes, 2007). Según la terminología de Miquel y Sans (2004), la Cultura con C mayúscula, o cultura de tipo enciclopédico, concierne a los conocimientos generales que posee un hablante, mientras que la cultura a secas refiere a la cultura compartida por una comunidad lingüística, lo que le permite a sus miembros comunicarse entre sí de manera adecuada.

Estas nociones de Cultura con C mayúscula y de cultura a secas nos permiten subclasificar los inventarios del PCIC [PC]: los Referentes culturales son en realidad muestras de Cultura con C mayúscula y los Saberes y comportamientos socioculturales, así como las Habilidades y actitudes interculturales son muestras de cultura a secas. (Potvin, 2021: 154)

REVISIÓN DEL CONTENIDO CULTURAL E INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL L2/LE

Presentaremos aquí los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de los manuales *Impresiones A1* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a), *Impresiones A2* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b), *Impresiones B1* (Varela Navarro et al., 2020), *Nos vemos hoy 1* (Lloret Ivorra

et al., 2021a), *Nos vemos hoy 2* (Lloret Ivorra et al., 2021b) y *Nos vemos hoy 3* (Pérez Cañizares et al., 2022). Para el análisis, nos centramos en la representatividad de los países hispanos mediante el tipo de cultura explotado según la terminología de Miquel y Sans (2004), ya sea la Cultura con C mayúscula (o de tipo enciclopédico), que trata de los conocimientos generales sobre el mundo hispano, o la cultura a secas, es decir, la cultura compartida por una comunidad lingüística que permite la comunicación entre sí de manera adecuada.

En lo que se refiere a la representatividad de los países hispanos medida mediante los temas culturales explotados en los manuales analizados, todos estos textos tratan de una variedad de países hispanos y tienen una sección dedicada a la cultura de tipo enciclopédico, pero algunos integran también componentes de la cultura a secas. En el manual *Impresiones A1* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a), los aprendientes de español son introducidos a datos culturales generales en la sección “Enlace”. Además de familiarizar al aprendiente con el mundo hispano en general (unidad 1), esta sección “Enlace” se centra, de una unidad a otra, en los siguientes países: Colombia, Costa Rica, México, España, Ecuador, Chile, Perú, Bolivia, Cuba y Argentina. Por consiguiente, se abordan tanto un país norteamericano (México), uno centroamericano (Costa Rica) y uno caribeño (Cuba), así como varios países sudamericanos (Colombia, Ecuador, Chile, Perú, Bolivia y Argentina). Además, se dedica el último “Enlace” a ocho personajes famosos del mundo hispanohablante (Pablo Picasso, Celia Cruz, Óscar Arias, Emiliano Zapata, Pablo Neruda, Gastón Acurio, Shakira, Diego Armando Maradona) y a un repaso de lo aprendido en las diez unidades que tratan de la cultura de los países hispanos en concreto. En total, en esta sección “Enlace” se abordan diez países hispanos.

Por su parte, el manual *Impresiones A2* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b) también recoge en una sección precisa el contenido cultural enciclopédico. Mediante la sección “En ruta por”, los aprendientes comienzan por familiarizarse con particularidades de la lengua española en la primera unidad de la sección “En ruta por la lengua española”, donde se trata tanto de datos generales de la lengua española (por ejemplo, apelación, procedencia de las palabras, lugares donde se habla, población hispanohablante, etc.) como de datos sobre lo que llaman “el Camino de la Lengua Española en España”. Como en el manual A1, se dedica esta sección a un país hispano específico (por ejemplo, México, Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Ecuador). A diferencia del manual A1, en el manual A2 se presta atención a una zona concreta hispanoamericana (por ejemplo, Centroamérica), a una ciudad española precisa (por ejemplo, Barcelona), así como a la carretera panamericana y al imperio de los incas. Al igual que en la versión A1, también encontramos, en la sección titulada “En ruta por nuestras rutas”

de la última unidad, un recuento de todos los conocimientos adquiridos. En total, en este manual, en la sección “En ruta por”, quienes aprenden ELE se familiarizan con datos de nueve países/zonas hispanohablantes: España, México, Centroamérica, Colombia, Ecuador, Perú (imperio de los incas), Chile, Argentina y Uruguay.

En el manual *Impresiones B1* (Varela Navarro et al., 2020), también encontramos una sección que se dedica a los conocimientos culturales enciclopédicos, titulada “¡Déjate sorprender!”. Los aprendientes se familiarizan con datos de la cultura enciclopédica que caracteriza tanto a España (por ejemplo, la Fundación Vicente Ferrer [Barcelona], dos ciudades inteligentes [Madrid y Barcelona], los Castells [Cataluña], la ubicación en España de escenas de películas, el premio “El Gordo” y la ciudad de Toledo [ciudad de las tres culturas]) como a Hispanoamérica (por ejemplo, Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela, el desierto de Atacama [Chile], las Patronas y el parque de Xochimilco [México], las costumbres alimenticias de origen prehispánico [Guatemala] y las librerías de Argentina). Como los manuales A1 y A2, el manual *Impresiones B1* concluye el aprendizaje cultural con la sección “¡Déjate sorprender!”, de repaso final, en la que se revisan los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores. En este manual, sin embargo, los temas relativos a España tienen más presencia que en los manuales anteriores. Por consiguiente, los aprendientes tienen más información sobre este país en comparación con los demás del mundo hispano.

Una vez terminados los niveles A1, A2 y B1, los aprendientes que usaron el manual *Impresiones* tienen conocimientos culturales de tipo enciclopédico de diecisiete países hispanos mediante las secciones “Enlace”, “En ruta por” y “¡Déjate sorprender!”: España, México, los seis países hispanos centroamericanos, Cuba, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile, Bolivia, Argentina y Uruguay. Los únicos países de los que no se trata en ninguno de los tres manuales *Impresiones* son República Dominicana y Paraguay.

En los cuadros 1 y 2 se muestra la representatividad de los países hispanos en los manuales *Impresiones* mediante los temas culturales de tipo enciclopédico y los temas de cultura a secas, respectivamente.

Cuadro 1. Representatividad de los países hispanos mediante los temas culturales de tipo enciclopédico en los manuales *Impresiones*

Manual	<i>Impresiones A1</i>	<i>Impresiones A2</i>	<i>Impresiones B1</i>
	(Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a)	(Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b)	(Varela Navarro et al., 2020)
Sección específica	Enlace	En ruta por	¡Déjate sorprender!
Países hispanos tratados en “Enlace”, “En ruta por” y “¡Déjate sorprender!”	España Hispanoamérica: Colombia, Costa Rica, México, Ecuador, Chile, Perú, Bolivia, Cuba, Argentina	España: Barcelona Hispanoamérica: México, Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Ecuador, Centroamérica, Perú	España Hispanoamérica: Venezuela, Chile, México, Guatemala, Argentina
Personajes hispanos famosos	España: Pablo Picasso Hispanoamérica: Celia Cruz, Óscar Arias, Emiliano Zapata, Pablo Neruda, Gastón Acurio, Shakira, Diego Armando Maradona, Frida Kahlo (Diego Rivera)	España: Enrique Iglesias, Míreia Belmonte, Manuel Jalón Corominas Hispanoamérica: Franklin Chang Díaz, Celia Cruz, Gabriel García Márquez, el Che, Mercedes Sosa, Guillermo González Camarena, Armando M. Fernández	España: Ana Torres, Vicente Ferrer, Pedro Almodóvar, Emma Suárez, Adriana Ugarte, Carmen Maura, Penélope Cruz, Juan José Millás, Joaquín Sorolla, Miró, Calatrava Hispanoamérica: Shakira, Norma Romero, Luis Soriano, Ricardo Darín, Ciro Guerra, Sebastián Borensztein, J. L. Borges, Botero, Gabriel García Márquez

<p>Otros datos de cultura enciclopédica a lo largo del manual</p>	<p>España: platos típicos, Barcelona y sus alrededores</p> <p>Hispanoamérica: datos turísticos de Guatemala, Mercado de la Cancha (Bolivia)</p> <p>En general: familiarización con el mundo hispano en general (mapa, capitales), varias fotos de lugares en España o Hispanoamérica</p>	<p>España: lenguas oficiales, Camino de la Lengua Española, platos típicos, balnearios de Andalucía; datos generales sobre Málaga, Lekeitio, Cáceres, Mérida y Córdoba</p> <p>Hispanoamérica: carretera Panamericana, imperio de los Incas, productos alimenticios típicos mexicanos, platos típicos peruanos, datos generales sobre Mérida y Córdoba</p> <p>En general: datos generales sobre la lengua española, Gratiferias</p>	<p>España: sierra de Guadarrama, ONG Marea Blanca, playa de Guadamía, Casa Grande de Xanceda, Los Monegros, <i>Julieta</i> (Almodóvar), <i>La casa de papel</i>, <i>Todo sobre mi madre</i>, los percebes, Valencia, libro <i>Que nadie duerma</i>, muralla de Ávila, Carnaval de Cádiz, vendimia en Logroño; obras de Joaquín Sorolla, Miró y Calatrava</p> <p>Hispanoamérica: viajes a Chile y a México, el soroche, ONG Pies Descalzos, Biblioburro, Parque Tayrona, <i>El abrazo de la serpiente</i>, <i>Un cuento chino</i>, <i>Roma</i>, platos mexicano y peruanos, obra de Botero, cataratas del Iguazú, Varadero, glaciar Perito Moreno, datos sobre Cuba y Argentina, canal de Panamá, lago Titicaca, Cuzco, Chile, Festivales Culturales de la Mariposa Monarca (México)</p> <p>Mundo hispano: ONG AnimaNaturalis</p>
---	---	---	---

Cuadro 2. Representatividad de los países hispanos mediante los temas de cultura a secas en los manuales *Impresiones*

<i>Impresiones A1</i>	<i>Impresiones A2</i>	<i>Impresiones B1</i>
(Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a)	(Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b)	(Varela Navarro et al., 2020)
<p>España: tapas, modelos familiares en España, horarios en España</p> <p>Hispanoamérica: antojitos (México), expresión “pura vida” (Costa Rica), barrio de San Telmo (Argentina), tiempo libre (Chile), organizar una fiesta en México (piñata)</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados, uso de dos apellidos</p>	<p>España: expresiones para contestar al teléfono, una fiesta española, periódico más vendido, compra de periódicos en quioscos</p> <p>Hispanoamérica: expresiones para contestar al teléfono</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados, maneras de dar permiso</p>	<p>España: Campo de Cebada, huertos urbanos, el Gordo, costumbres españolas</p> <p>Hispanoamérica: costumbres alimenticias de origen prehispánico en fiestas como el día del Patrón de la comunidad o en bodas (Guatemala), convenciones sociales argentinas</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados; no sentarse con desconocidos en una mesa, sino esperar en la barra que se libere una mesa</p>

En lo que se refiere al manual *Nos vemos hoy 1* (Lloret Ivorra et al., 2021a), la sección “Panamericana” comprende datos culturales de tipo enciclopédico de los siguientes países hispanoamericanos: México, Guatemala (junto con El Salvador y Honduras), Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina. Los aprendientes de ELE se familiarizan con mucha información, ya sean datos generales del país (por ejemplo, población, lenguas indígenas, capital, países fronterizos, etc.) o datos más característicos del país en cuestión (por ejemplo, naturaleza, ciudades y personas importantes, platos típicos, etcétera). Se subraya lo que ha sido declarado Patrimonio de la Humanidad (por ejemplo, treinta lugares en México; Antigua, en Guatemala; el

centro histórico de Lima, en Perú; el de Valparaíso, en Chile; y Quito, en Ecuador) y Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (por ejemplo, la gastronomía mexicana) por la UNESCO, así como el premio Nobel de Literatura (Gabriel García Márquez). En cuanto a los datos sobre España, se integran dentro de las unidades por medio de temas como el de las personas famosas del mundo hispano (por ejemplo, Pablo Ruiz Picasso, Penélope Cruz), la familia de Penélope Cruz y Javier Bardem, los chocolates Valor, la exportación de frutas y hortalizas frescas en España, el menú del día, las tapas y los bares, lo que hay que hacer en Sevilla en 24 horas, viajar a Mallorca, el Camino de Santiago de Compostela, la importancia de salir a comer y el museo Chocomundo, entre otros. Cabe mencionar que en este manual se ofrece al aprendiente de ELE algunos conocimientos culturales “a secas” de España mediante informaciones, actividades y preguntas en torno a las tapas, los bares y la importancia de salir a comer, por ejemplo.

Por su parte, en *Nos vemos hoy 2* (Lloret Ivorra et al., 2021b) encontramos la sección “De fiesta”, donde se tratan los siguientes temas: los Reyes Magos, el carnaval de Cádiz, las Fallas de Valencia, la Semana Santa,² la Noche de San Juan, la Verbena de la Paloma (Madrid) y la vendimia (con enfoque en los vinos de La Rioja), todas manifestaciones culturales típicas de España, así como las posadas (México), el carnaval de Oruro (Bolivia), y la Cruz de Mayo (o Fiesta de las Cruces) y el Día de Muertos, que se festeja en varios países de Hispanoamérica. Además, hay cifras sobre el español en el mundo hispano en general e información sobre el mercado el Rastro de Madrid, la siesta española, el balneario³ de Mondariz (Pontevedra, España) y el baño de temazcal (en México, de origen prehispánico), el cuento del ratoncito Pérez, los modales en España (por ejemplo, en una fiesta), el parque nacional de Doñana (Patrimonio de la Humanidad en las provincias de Huelva, Sevilla y Cádiz), el Cañón del Sumidero (en Chiapas, México), los huertos urbanos de España, el cuadro *La fiesta* (2012) del dominicano José Morillo y el proyecto social musical venezolano El Sistema, al que se le dedica una unidad entera, además de otras informaciones y actividades en torno a iniciativas sociales (Re-Moda en Paraguay, las tiendas de Kooperera en Bilbao). Para terminar, se especifica que en España se dice “móvil” y

² Se enfocan en la Semana Santa de Sevilla, pero especifican que se trata de una “fiesta cristiana que se celebra en toda España y Latinoamérica” (Lloret Ivorra, 2021b: 68).

³ Se especifica que “En Latinoamérica se usa *balneario* también para decir *playa*” (Lloret Ivorra, 2021b: 45). Esta generalización resulta un poco imprecisa si nos basamos en las definiciones de la palabra *balneario* en el *Diccionario de americanismos* (Asale, 2015). Mientras que en Guatemala, El Salvador, Nicaragua, República Dominicana, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile y Uruguay, *balneario* significa “lugar, generalmente situado junto al mar o a un río, en el que se brinda distracción y confort al visitante”, en Puerto Rico significa “playa con instalaciones públicas recreativas” (Asale, 2015: 205). En estas dos definiciones, que remiten al concepto de playa, están ausentes los siguientes países: México, Honduras, Costa Rica, Panamá, Cuba, Argentina y Paraguay.

“ordenador”, mientras que en Hispanoamérica se dice “celular” y “computadora”. Este manual, en comparación con *Nos vemos hoy 1*, trata tanto de España como de Hispanoamérica a lo largo de las unidades.

Para terminar, en *Nos vemos hoy 3* (Pérez Cañizares et al., 2022), la sección “Con sabor” comparte informaciones sobre productos típicos del mundo hispano. Al abordar desde el azafrán,⁴ el jamón y el aceite de oliva, que caracterizan a la gastronomía española, pasando por la naranja, el tomate y el vino, producidos en todo el mundo hispano, hasta el café, la papa, el maíz y el achiote de Hispanoamérica, los aprendientes descubren los orígenes y características de estos productos. Además, se integran informaciones y actividades en torno al Día Europeo de las Lenguas, los tipos de vivienda, el parque de los Sentidos y Lanzarote (primer territorio declarado Reserva de la Biosfera por la UNESCO) en España y en torno a grandes personajes tanto españoles (García Lorca, Rosa Ribas, Gala, Salvador Dalí, César Manrique) como hispanoamericanos (García Márquez, Isabel Allende, Frida Kahlo, Diego Rivera, Salma Hayek, Vargas Llosa), así como el instrumento cajón peruano e informaciones gastronómicas sobre platillos como el ceviche, el juane y el suspiro de limeña de Perú, entre otros temas. Además, hay un texto informativo y actividades sobre Paraguay y una lengua minoritaria nativa, el maká, en peligro de extinción. Hay también una actividad acerca de conocimientos generales sobre Hispanoamérica, la cual comprende doce preguntas (sobre México, el río Amazonas, el desierto de Atacama, las playas de República Dominicana, Puerto Rico, La Paz, Yucatán, el ceviche, la montaña más alta de los Andes, la salsa y el aimara) y actividades: la primera con un mapa y las otras dos de comprensión oral, que tratan de las lenguas originarias de Hispanoamérica en siete países hispanoamericanos (el náhuatl en México, el maya en Guatemala, el núkak en Colombia, el quechua en Perú, el aimara en Bolivia, el guaraní en Paraguay y el mapuche en Argentina) y de la importancia de la conservación de las lenguas indígenas. Cabe mencionar que, en este manual, aparecen palabras con su variación en otra variedad del español. Por ejemplo, *pimiento*, *maíz*, *patata*, *boniato*, *ternera* y *zum*, usadas en España, se dicen *ají*, *choclo*, *papa*, *batata/camote*, *res* y *jugo*, respectivamente, en Hispanoamérica. Para terminar, hay un texto y actividades en torno al *espanGLISH*.

En los tres manuales *Nos vemos hoy*, la representatividad del mundo hispano concierne tanto a España como a una gran variedad de países hispanoamericanos: México, Guatemala (junto con El Salvador y Honduras), Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú, Chile y Argentina en *Nos vemos hoy 1*; México, Venezuela, Bolivia, Paraguay, en *Nos vemos hoy 2*; y México, Puerto Rico, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay y la expedición Itzá, que comprende todos los países hispanoamericanos, en *Nos*

⁴ Las autoras especifican que hoy en día se cultiva también el azafrán en la región de la Araucanía en Chile.

vemos hoy 3. Sin embargo, no se trata de todos los países hispanoamericanos. A pesar de que se trata con mayor frecuencia de la cultura enciclopédica, encontramos solo algunos referentes culturales, algunas informaciones sobre la comida y pocas informaciones sobre la cultura a secas.

En los cuadros 3 y 4 se muestra la representatividad de los países hispanos en los manuales *Nos vemos hoy* mediante los temas culturales de tipo enciclopédico y los temas de cultura a secas, respectivamente.

Cuadro 3. Representatividad de los países hispanos mediante los temas culturales de tipo enciclopédico en los manuales *Nos vemos hoy*

Manual	<i>Nos vemos hoy 1</i> (Lloret Ivorra et al., 2021a)	<i>Nos vemos hoy 2</i> (Lloret Ivorra et al., 2021b)	<i>Nos vemos hoy 3</i> (Pérez Cañizares et al., 2022)
Sección específica	Panamericana	De fiesta	Con sabor
Países hispanos tratados en las secciones “Panamericana”, “De fiesta” y “Con sabor”	España Hispanoamérica: México, Guatemala (junto con El Salvador y Honduras), Costa Rica, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina	España Hispanoamérica: México, Venezuela, Bolivia, Paraguay	España Hispanoamérica: México, Puerto Rico, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay
Personajes hispanos tratados o mencionados	España: Pablo Ruiz Picasso, Penélope Cruz, la familia de Penélope Cruz y Javier Bardem Hispanoamérica: Gabriel García Márquez	España: José Mujika Eizagirre (bombero deportista)	España: García Lorca, Rosa Ribas (<i>Entre dos aguas</i>), Gala, Salvador Dalí, César Manrique, Antonio Machado, Federico García Lorca, Don Quijote y Sancho Panza Hispanoamérica: Gabriel García Márquez, Isabel Allende, Miguel Ángel Asturias, Frida Kahlo, Diego Rivera, Salma Hayek, Mario Vargas Llosa, Mario Benedetti

<p>Otros datos de cultura enciclopédica</p>	<p>España: chocolates Valor, exportación de frutas y hortalizas, menú del día, tapas y bares, actividades en Sevilla, Mallorca, Camino de Santiago de Compostela, museo Chocomundo</p> <p>Hispanoamérica: población, lenguas indígenas, capital, países fronterizos, naturaleza, ciudades y personas importantes, platos típicos, Camino Inca, Patrimonio de la Humanidad, Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, premio Nobel de Literatura</p>	<p>Mundo hispano: cifras sobre el español</p> <p>España: textos adaptados de <i>El Diario Vasco</i>, <i>El País</i> y <i>Tiempo</i>, Reyes Magos, Plaza de Cascorro, carnaval de Cádiz, Fallas de Valencia, lenguas oficiales, reinterpretación de <i>Las meninas</i>, Semana Santa, Noche de San Juan, verbena de la Paloma (Madrid), TV.Net, vendimia, mercado el Rastro de Madrid, siesta española, balneario de Mondariz (Pontevedra), parque nacional de Doñana (Patrimonio de la Humanidad), tiendas de Kooperera, el Camino de las Estrellas, fundación Comparte</p> <p>Hispanoamérica: posadas, carnaval de Oruro, Cruz de Mayo (o Fiesta de las Cruces), Día de Muertos, baño de temazcal (México), cuento del ratoncito Pérez, Cañón del Sumidero en Chiapas, cuadro <i>La fiesta</i>, El Sistema, Re-Moda, ONG ACI</p>	<p>Mundo hispano: naranja, tomate, vino</p> <p>España: azafrán, jamón, aceite de oliva, Día Europeo de las Lenguas, actividades en Fuerteventura y Bilbao, mención al Camino de Santiago, fragmentos de obras literarias, el parque de los Sentidos y Lanzarote (Reserva de la Biosfera por la UNESCO)</p> <p>Hispanoamérica: café, papa, maíz, achiote, instrumento cajón peruano, ceviche, juane, suspiro de limeña (Perú), cocina peruana, maká (lengua minoritaria de Paraguay), 12 preguntas de conocimientos generales, lenguas originarias de siete países hispanoamericanos, expedición Itzá, actividades en Ecuador, fragmentos de obras literarias</p> <p>Estados Unidos: espanglish, Puerto Rico</p>
---	---	--	---

Cuadro 4. Representatividad de los países hispanos mediante los temas de cultura a secas en los manuales *Nos vemos hoy*

<i>Nos vemos hoy 1</i> (Lloret Ivorra et al., 2021a)	<i>Nos vemos hoy 2</i> (Lloret Ivorra et al., 2021b)	<i>Nos vemos hoy 3</i> (Pérez Cañizares et al., 2022)
<p>España: informaciones, actividades y preguntas en torno a las tapas, los bares y la importancia de salir a comer</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados</p>	<p>España: modales, costumbres en una fiesta, huertos urbanos, jornada laboral</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados, diminutivos (sirven para expresar una relación emocional), felicitar las fiestas, frases de cortesía</p>	<p>España: tipos de vivienda (Cataluña, Tenerife, Sevilla, A Coruña) y maneras de vivir</p> <p>En general: actividades para compartir sobre su propia cultura en torno a los temas tratados</p>

En resumen, de manera general, lo que se destaca del análisis es lo siguiente: 1) Hay una sección específica donde se tratan temas culturales, por ejemplo, “Enlace”, en el manual *Impresiones A1* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018a); “En ruta por”, en el manual *Impresiones A2* (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Wanner, 2018b); “¡Déjate sorprender!”, en el manual *Impresiones B1* (Varela Navarro et al., 2020); “Panamericana”, en el manual *Nos vemos hoy 1* (Lloret Ivorra et al., 2021a); “De fiesta”, en *Nos vemos hoy 2* (Lloret Ivorra et al., 2021b); y “Con Sabor”, en *Nos vemos hoy 3* (Pérez Cañizares et al., 2022). A pesar de esto, no todos los países hispanoamericanos están incluidos en los manuales, aunque sí se puede encontrar una representatividad variada del mundo hispano. Por ejemplo, en la sección “Panamericana” de *Nos vemos hoy 1* (Lloret Ivorra et al., 2021a), no se incluyen a El Salvador, Honduras, Nicaragua, Puerto Rico y República Dominicana. 2) Se incorporan datos culturales tanto de España como de Hispanoamérica. En comparación con varios manuales publicados en los decenios anteriores, donde prevalecía la integración de la cultura peninsular (Potvin, 2021, 2018), los manuales analizados incorporan una cantidad mayor de datos de Hispanoamérica que antes, además de reflejar la riqueza cultural mediante una variedad de temas que no se incorporaban anteriormente. 3) El tipo de cultura que se aborda en los seis manuales analizados sigue siendo la Cultura con C mayúscula, es decir, la cultura de tipo enciclopédico. Así, quienes aprenden ELE

adquieren una gran cantidad de conocimientos sobre los lugares importantes, los personajes famosos, el clima, la superficie, la población, etcétera. Es posible que estos conocimientos despierten el interés de los aprendientes de ELE para irse a la aventura a alguno de los países hispanos una vez terminados sus cursos de ELE.

Sin embargo, cabe resaltar que en los manuales analizados hay actividades en las que cada estudiante comparte aspectos sobre su propia cultura en torno a los temas tratados, lo cual inicia, en parte, el desarrollo de la competencia intercultural. En efecto, si bien los aprendientes adquieren conocimientos de los países hispanos, el hecho de que los manuales de ELE se centren en la Cultura con C mayúscula no les permite alcanzar a desarrollar su conciencia intercultural. Cabe recordar que para esto es necesario no solo el conocimiento, sino también “la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (similitudes y diferencias distintivas)” (Instituto Cervantes, 2002: 101), entre otros. Sin más presencia de muestras de cultura a secas en los manuales de ELE, resulta difícil llegar al desarrollo de la competencia intercultural en su totalidad, sobre todo teniendo en cuenta que “el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Instituto Cervantes, 2002: 4).

DESAFÍOS Y SOLUCIONES

Podemos ahora afirmar que, si en el pasado el componente lingüístico prevalecía en los cursos de L2/LE frente al componente cultural (Sánchez Pérez, 2009), hoy en día el tratamiento de la cultura, mucho más presente que antes, les da a los aprendientes de ELE un panorama de datos culturales que intentan englobar buena parte del mundo hispano. A pesar de esto, en la actualidad el principal desafío para el desarrollo de la competencia intercultural reside en que el tipo de cultura más explotado en los manuales de ELE sigue siendo la Cultura con C mayúscula (Potvin, 2021, 2018). Si bien el papel de la cultura de tipo enciclopédico es primordial para acercarse a la comunidad de la L2, puesto que les permite a los aprendientes familiarizarse con conocimientos generales del mundo hispanohablante, no contribuye al desarrollo de la competencia intercultural como tal. Retomando los tres tipos de cultura del PC (Instituto Cervantes, 2007), los inventarios de referentes culturales tratan de la Cultura con C mayúscula y se sitúan en la base del aprendizaje cultural, mientras que la cultura a secas se manifiesta mediante los inventarios de saberes y comportamientos socioculturales, y el de habilidades y

actitudes interculturales, los cuales tardan más tiempo en adquirirse y son más abstractos, sobre todo en el contexto de la enseñanza institucional.⁵

Una manera de familiarizar a los aprendientes de L2/LE y ELE con la cultura a secas es mediante el uso de muestras de lengua auténtica, tal y como lo aconsejan el Consejo de Europa (2001) y el Instituto Cervantes (2007). Otra manera es recurrir a la pedagogía intercultural. A este respecto, Chávez y Longerbeam (2016) distinguen la monocultura, de tipo individualista, de la cultura colectiva, centrada en la comunidad. Puesto que en los cursos de ELE de nivel universitario la población estudiantil tiene orígenes diversos, el profesorado tiene que diversificar sus métodos de enseñanza de acuerdo con estos dos tipos de cultura. Algunas estrategias para lograrlo pueden ser ofrecer seminarios sobre cultura y enseñanza en el campus, pedir ayuda de los institutos de cultura y enseñanza, informarse mediante sitios web dedicados a la interculturalidad o incluso hablar del desarrollo personal mediante lecturas y reflexiones, entre otras estrategias. El objetivo final es alcanzar un equilibrio cultural en la enseñanza superior. Por otra parte, Lee (2017) propone los valores y etapas de la pedagogía intercultural. Los valores son la equidad y la inclusión, mientras que, como desarrollo personal del profesorado, este tiene que reflexionar y revisar su pedagogía, tanto los objetivos de aprendizaje como las actividades y tareas, además de las evaluaciones. Aplicadas a la enseñanza de ELE, las nociones características de la pedagogía intercultural, como la presentan Chávez y Longerbeam (2016) y Lee (2017), pueden generar la integración de nuevos temas, los cuales se desarrollarán mediante nuevas actividades en el aula de ELE. En el caso de la enseñanza de ELE, estos temas giran en torno a otro factor por considerar a la hora de tratar la interculturalidad: el contexto de enseñanza.

EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA, FACTOR POR CONSIDERAR

Desde el año 2012, el Gobierno de Canadá entró en un proceso de reconciliación con los pueblos autóctonos (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012). Las repercusiones de este proceso en las instituciones de enseñanza superior de todo el país se caracterizan por la descolonización y la autoctonización de la enseñanza superior. El contexto “actual” en el que se encuentra nuestro país ha

⁵ Tal y como especifican Rufat y Jiménez Calderón (2019: 231), el MCER (Consejo de Europa, 2001) y el PC (Instituto Cervantes, 2007) son “guías orientativas [...]”. Por consiguiente, frente a la gran cantidad de temas que abarcan los inventarios de saberes y comportamientos socioculturales, por una parte, y de habilidades y actitudes interculturales, por otra parte, resultaría difícil la integración de todos los temas. Sin embargo, sería relevante determinar los temas imprescindibles que integrar para evitar malentendidos comunicativos.

dado lugar a diferentes iniciativas, cualesquiera que sean las disciplinas. En lo que se refiere a la enseñanza de ELE, emprendimos una reflexión sobre cómo nuestra disciplina puede contribuir a este proceso de reconciliación. Puesto que el mundo hispanoamericano comprende, en parte, un legado lingüístico y cultural procedente de los pueblos originarios, consideramos relevante subrayar los aportes de estos pueblos en los cursos de ELE.

Con el fin de prepararnos para la descolonización de nuestra disciplina, comenzamos por la etapa de desarrollo personal (Lee, 2017) de la pedagogía intercultural. Para ello, nos familiarizamos con los conceptos de descolonización de las metodologías (Tuhiwai Smith, 2021) y de los estudios en la educación (Battiste, 2015) por medio de los estudios autóctonos (Tuhiwai Smith, Tuck y Yang, 2019). Además, recurrimos a las estrategias de la pedagogía intercultural de Chávez y Longerbeam (2016), lo cual nos llevó a organizar dos talleres sobre la diversidad cultural, el primero impartido por el Servicio de movilidad de nuestra universidad y el segundo, por una entidad externa, Interculturel Services Conseils. Así, cumplimos con dos estrategias de la pedagogía intercultural de Chávez y Longerbeam (2016), es decir, informarse mediante seminarios sobre cultura y enseñanza en el campus y a partir de la experiencia de institutos de cultura y enseñanza especializados en el tema. Además, nos familiarizamos con las pautas del proceso de descolonización en vigor en Canadá, disponible en sitios web. A este respecto, es relevante la información encontrada en el sitio web del Centre national de collaboration en éducation autochtone de la Université des Premières Nations, así como las del Conseil en Éducation des Premières Nations, sobre todo la que concierne a la competencia 15, la cual consiste en valorar y promover los saberes, la visión del mundo, la cultura y la historia de los pueblos autóctonos.

Una vez familiarizadas con las nociones de diversidad cultural e interculturalidad, emprendimos una reflexión y revisión del contenido por enseñar, tal y como lo sugiere Lee (2017), en torno al legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios del mundo hispanoamericano. En lo que se refiere a los objetivos de aprendizaje, juzgamos que es relevante que los aprendientes de ELE conozcan un poco de léxico procedente de los pueblos originarios (por ejemplo, *tomate*, *canoa*, etc.), así como personajes (por ejemplo, Rigoberta Menchú) y manifestaciones culturales clave (por ejemplo, fiestas, danzas típicas, música, gastronomía, etc.) de los pueblos originarios del mundo hispanoamericano, entre otros. En cuanto a las actividades y tareas, es necesario desarrollar aquellas que tomen en cuenta tanto la monocultura, caracterizada por los conocimientos aislados y las actividades individuales de cada estudiante, por una parte, como la cultura colectiva (descripción general del tema, contexto histórico, actividades en parejas o grupos), por otra, para así incluir todos los tipos de culturas en nuestros cursos (Chávez y Longerbeam, 2016). Para termi-

nar el proceso de enseñanza del ELE descolonizado, las evaluaciones tendrán que ser variadas y centrarse en las discusiones en clase, los diarios, la narración de experiencias y sentimientos de los aprendientes a través de historias orales o escritas, temas de interés personal, juegos de rol, etcétera (Lee, 2017).

CONCLUSIÓN

A partir de principios de la década de los años 2000, el interés de la sociedad, la enseñanza superior y el ELE por la interculturalidad ha llevado a enfocar la enseñanza en la formación de ciudadanos globales durante su educación universitaria, por una parte, y de hablantes interculturales en los cursos de ELE, por otra. A pesar de este interés por la interculturalidad, el análisis de seis manuales de ELE recién publicados nos ha llevado a determinar que queda trabajo por hacer para alcanzar el desarrollo óptimo de la competencia intercultural. En efecto, son pocas las manifestaciones de cultura a secas en los manuales analizados. Asimismo, la inclusión de dichas manifestaciones representa un reto y es necesario establecer cuáles son las que es imprescindible integrar en los cursos y manuales de ELE para llegar a formar a hablantes globales de esta lengua. Por nuestra parte, el contexto de enseñanza en el que nos desempeñamos, donde la enseñanza superior tiene un importante papel en el proceso de reconciliación con los pueblos autóctonos (Commission de Vérité et Réconciliation, 2012), nos llevó a emprender una reflexión y revisión de nuestra pedagogía para centrarla en la pedagogía intercultural (Chávez y Longerbeam, 2016; Lee, 2017). Así, por medio de la integración de las variedades hispanoamericanas en los cursos y manuales de ELE, es imprescindible integrar el legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios de Hispanoamérica, lo cual nos llevará a determinar nuevos temas que abordar (por ejemplo, tradición oral y leyendas, injusticias sociales, cambio climático y defensa del ambiente, saber medicinal, etc.) en los cursos de ELE. Una vez fijado el contenido por integrar, no solo los aprendientes de ELE conocerán más el legado lingüístico y cultural de los pueblos originarios del mundo hispanoamericano, sino que podrán establecer paralelos Norte-Sur mediante la aplicación de la pedagogía intercultural en los cursos de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

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. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza*

- del español como L2/LE en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 67-78). Asele. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_059.pdf
- Asociación de Academias de la Lengua Española [Asale]. (2015). *Diccionario de americanismos*. Penguin Random House.
- Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018a). *Impresiones A1*. Sociedad General Española de Librería.
- Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018b). *Impresiones A2*. Sociedad General Española de Librería.
- Baquero Pipín, A. C. (2020). *Lengua, cultura e interculturalidad. El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. Universitätsverlag Postdam.
- Battiste, M. (2015). *Decolonizing education. Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.
- Bowness, S. (2017). L'internationalisation n'est pas une voie à sens unique. *Affaires Universitaires*, 17. <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/linternationalisation-nest-pas-une-voie-sens-unique/>
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Chávez, A. F. y Longerbeam, S. D. (2016). *Teaching across cultural strengths. A Guide to balancing integrated and individuated cultural frameworks in college teaching*. Stylus Publishing.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2012). *Rapport final*. Gouvernement du Canada. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1450124405592/1529106060525>
- Congosto Martín, Y. (2004). Notas de morfología dialectal en los manuales del español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona. En Ma A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 212-221). Universidad de Sevilla, Secretariado de publicaciones. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0210.pdf
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Consejo de Europa. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consejo de Europa / Les éditions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- De Wit, H. y Leask, B. (2015). Internationalization, the Curriculum and the Disciplines. *International Higher Education*. 83, 10-12. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9079>
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage Publications.
- Franco Maldonado, C. (2018). *Interculturalidad e interdisciplinariedad para abordar el léxico en un aula multicultural de EL2*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 229-237). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0020.pdf
- Galindo Merino, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16(1), 431-441.
- Galindo Merino, M. M. y Pérez Bernabeu, A. (2018). *La competencia intercultural en el aula de ELE*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 239-245). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0021.pdf
- Hirai, M. (2018). *La reflexión sobre el malentendido para el enriquecimiento de la conciencia pragmática e intercultural de los aprendientes japoneses de ELE*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 303-312). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0028.pdf
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Lee, A. (2017). *Teaching interculturality. A Framework for integrating disciplinary knowledge and intercultural development*. Stylus Publishing.
- Lloret Ivorra, E. Ma, Ribas, R., Wiener, B., Görrissen M. y Häuptle-Barceló, M. (2021a). *Nos vemos hoy 1*. Difusión.
- Lloret Ivorra, E. Ma, Ribas, R., Wiener, B., Görrissen M. y Häuptle-Barceló, M. (2021b). *Nos vemos hoy 2*. Difusión.
- López de la Torre, J. A. (2018). *La Autobiografía de Encuentros Interculturales (AEI): una herramienta que favorece la educación intercultural en el aula*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 411-422). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0039.pdf

- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, núm. 0.
- Pastor Cesteros, S. (2018). *Pragmática intercultural en el español académico como L2*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 589-600). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0056.pdf
- Pérez Cañizares, P., Lloret Ivorra, E. M., Díaz Barahona, M., Narvajas Colón, E. y Ribas, R. (2022). *Nos vemos hoy 3*. Difusión.
- Potvin, C. (2022). Tuteo, voseo y ustedeo en los manuales de ELE: estado de la cuestión. *MarcoELE*. 34, 1-22. https://marcoele.com/descargas/34/potvin-tuteo_voseo_ustedeo.pdf
- Potvin, C. (2021). Diversidad lingüística y cultural para formar a un hablante intercultural. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 144-162). Asele. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0008.pdf
- Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 641-651). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0060.pdf
- Ramírez Pérez, R. (2018). *Análisis contrastivo e intercultural para una enseñanza explícita de la pragmática en la clase de ELE*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 685-692). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0064.pdf
- Rocha, J. (2015). *There Are Two Kinds of People*. <https://2kindsofpeople.tumblr.com/>
- Rufat, A. y Jiménez Calderón, F. (2019). 16 Vocabulario (Vocabulary). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 229-242). Routledge.
- Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Filología y Lingüística*, XXX(2), 131-154.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años Métodos y enfoques*. Sociedad General Española de Librería.
- Tro Morató, T. (2018). *La telecomunicación intercultural: una aproximación pragmática*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico*

- y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 833-843). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0077.pdf
- Tuhiwai Smith, L. (2021). *Decolonizing methodologies. Research and Indigenous peoples*. Bloomsbury Publishing.
- Tuhiwai Smith, L., Tuck, E. y Yang, K. W. (eds.) (2019). *Indigenous and Decolonizing Studies in Education*. Routledge.
- Vaquero Ibarra, N. (2018). *La tutoría académica como espacio para el desarrollo de la competencia intercultural en el contexto universitario*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 859-868). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0079.pdf
- Varela Navarro, M., Sánchez Triana, A., Balboa Sánchez, O., Teissier de Vanner, C. y Villarino Cirici, B. (2020). *Impresiones B1*. Hueber.
- Vez, J. M. (2015). 50 años enseñando lenguas extranjeras (1965-2015): ¿Qué no hemos hecho bien? Conferencia VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal. (25-27 de junio del 2015). Universidade do Porto.
- Villegas Paredes, G. (2018). *El microrrelato en L2 y su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural*. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 869-879). Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0080.pdf