

EDUCACIÓN Y HUMANIDADES COMO EJES DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

**Juan Francisco Álvarez-Herrero
Jordi Antolí Marínez
Pompillo Cusano**

DYKINSON EBOOK

Educación y Humanidades como ejes de investigación e innovación

**Juan Francisco Álvarez-Herrero
Jordi Antolí Martínez &
Pompilio Cusano**

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

@ Los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-291-0

DOI: <https://doi.org/10.14679/4084>

Presentación.....	9
Estudio de las percepciones sobre arte contemporáneo feminista en la exposición Mulier, mulieris del Museo de la Universidad de Alicante.....	11
<i>Sofía Ángela Albero Verdú</i>	
Pensamiento histórico y formación docente: Un análisis de narrativas sobre el estallido social en tres universidades chilenas	21
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
Análisis de posiciones continuistas y rupturistas en el cine de la transición	34
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla y Jorge Pertusa Valero</i>	
La educación ambiental desde la transdisciplinariedad en el contexto reglado. El diseño de proyectos a partir de la triangulación metodológica	46
<i>Antonio Barceló Aguilar</i>	
Las aportaciones de Francisco de Zamora y Peinado a la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País [1777-1785].....	58
<i>Manuel Bermúdez Méndez</i>	
Movimientos sociales de los años 60 y 70: derechos civiles, feministas, estudiantiles, LGTBIQ+ y vida independiente	68
<i>Gorety Margarita Campos y Mercedes Yesenia Jaimes de Campos</i>	
Sesgos de edad y tecnología en la política mexicana.....	78
<i>Adriana Cantón</i>	
La construcción discursiva en estudiantes de educación superior a través del u-learning.....	87
<i>André Runée Contreras Roa</i>	
Arte y literatura: herramientas para la historia.....	98
<i>Blanca Domínguez Marcello</i>	
From Bishōjo Senshi to Pretty Guardian: the role of ELF in the term standardization of the Sailor Moon franchise.....	108
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Una mirada Europea a la participación de las mujeres en los campos STEM	120
<i>Eva Epelde y Nahia Idoiaga Mondragon</i>	
La despoblación en Extremadura: una perspectiva comparada entre los tiempos modernos y la actualidad.....	130
<i>Ana Belén Gallardo Broncano y Ana Isabel Horcajo Romo</i>	

Impulso a los valores y toma de consciencia mediante el aprendizaje-servicio en la educación superior en arquitectura y diseño urbano	143
<i>Jorge Omar García Escamilla y Mariona Graell Martín</i>	
Estrategias de trabajo colaborativo con alumnado de educación superior para el aprendizaje de las funciones ejecutivas.....	155
<i>María del Carmen García Mendoza</i>	
Las TIC en educación superior durante el siglo XXI: desafíos y oportunidades para la práctica docente	167
<i>María del Carmen García Mendoza</i>	
El lenguaje del sabor: estudio de su estructura léxico-semántica en español	178
<i>Joseph García Rodríguez</i>	
Key skills and their impact on Marketing students' satisfaction and loyalty: a comparative study in Spain and Turkey	190
<i>Elena González-Gascón y María D. De-Juan-Vigaray</i>	
Inteligencia artificial y emergencia climática: Desafíos y oportunidades.....	201
<i>César Augusto Gutiérrez Rodríguez</i>	
El Flos Sanctorum de Pedro de Ribadeneyra i la figura de Julià l'Apòstata	213
<i>Clarissa Maria Leone</i>	
Un análisis del trágico destino de la mujer en la novela Wu Kui de Jia Pingwa	222
<i>Wanruo Luo</i>	
Una mirada al desarrollo del estatus de las mujeres en China desde tres etapas históricas	230
<i>Wanruo Luo</i>	
La gestión de la innovación y el conocimiento a través de la resiliencia en las PYMES de Latinoamérica	239
<i>Gabriel Alejandro Bermeo Montalvo, Candy Abad Arévalo, Teresa Magal-Royo y Lourdes Canós-Darós</i>	
Improving usability in a federated Moodle ecosystem within a European University Alliance: the Transform4Europe case study.....	249
<i>Federica Mancini & Riccardo Fattorini</i>	
Toponímia i antroponímia en l'obra literària de Vicent Manuel Branxat	262
<i>Robert March Tortajada</i>	
Programas educativos bilingües y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria en España	271
<i>Andrea Jiménez Terol y Alonso Mateo Gómez</i>	

Evolución y transcendencia en Los fusilamientos de Goya.....	283
<i>Enrique Mena García</i>	
Tendencias en los estudios de desarrollo y territorio: análisis a partir de indicadores bibliométricos	294
<i>Nelson Leonardo Montoya Arévalo</i>	
Diseño de recursos didácticos universales para Educación Infantil mediante Aprendizaje-Servicio y tecnología en la formación inicial docente.....	303
<i>Francisca Moreno-Tallón y Sofía Villatoro Moral</i>	
Las docentes valencianas y su impulso a la renovación pedagógica en las aulas desde finales de los años 60 hasta la actualidad	315
<i>Beatriz Cercos-Chamorro y Cristina Navarro Robles</i>	
Explorando la inteligencia artificial como recurso innovador en la enseñanza del inglés.....	326
<i>Cristina Navas Romero</i>	
Iniciación al proyecto de espacio público en el contexto de emergencia climática	338
<i>Francisco Conejo-Arrabal, Nuria Nebot-Gómez de Salazar, Jorge Asencio-Juncal y Rubén Mora-Esteban</i>	
La recepción del teatro entre los escolares de educación secundaria para el desarrollo de la competencia literaria: el éxito del teatro grecolatino	351
<i>Fernando Nicolás Flores</i>	
Lingüística aplicada y competencia intercultural en ELE: evaluación de propuestas didácticas mediante una revisión sistemática	362
<i>Carmen Oliva Sanz</i>	
Estrategias de polarización y falacias lógicas en X análisis del discurso	374
<i>Itziar Pedroche-Santoveña y Roberto Feltrero-Oreja</i>	
Un análisis de la película Locura de Amor (1948) desde una doble perspectiva histórica.....	385
<i>Agustín J. Pérez Cipitria</i>	
Entre el miedo y la esperanza. Las emociones y las pasiones como legitimación en la guerra santa cristiana medieval.....	395
<i>Juan José Pizarroso Serrano</i>	
Derecho del mar en acción: aprendiendo a través de la gamificación y el cine.....	406
<i>Rocío María Pozo Tomás</i>	

El aprendizaje de la política de inmigración y asilo de la Unión Europea a través del Role playing	417
<i>Adela Rodríguez Mañogil</i>	
El silencio como herramienta retrotópica coercitiva en la obra de Najat el-Hachmi.....	425
<i>Rocío Rojas-Marcos Albert</i>	
La distorsión de referencias culturales como indicador de la función mediadora de la audiodescripción	436
<i>Alejandro Romero-Muñoz</i>	
Creencias epistémicas en la praxis tutorial universitaria latinoamericana: hallazgos preliminares y horizontes emergentes	446
<i>Franklin Salas Aular, Lidia Ysabel Pareja Pera, Carla Giuliana Guanilo Pareja y Carlos Enrique Guanilo Paredes</i>	
Modelado computarizado de diseño, ingeniería e información de construcciones históricas para la transferencia científico-tecnológica de bienes históricos, desde entornos universitarios	458
<i>Alberto Sánchez-Lite, José Luis Fuentes-Bargues, Cristina González-Gaya y Alcínia Zita Sampaio</i>	
Exploring the Impact of Virtual Cultural Exchanges in Enhancing Cultural Awareness among Japanese Students	468
<i>Tomoe Sato</i>	
Literacidades académicas en carreras de grado en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje	480
<i>Andrea Rossana Sayago</i>	
Qui porta flors a na Glòria? (1975): identitat, desig i tabú en els primers contes de Carme Riera	492
<i>Laura Sellés Lloret</i>	
Claves para la implantación de programas de práctica física infantil.....	500
<i>Roberto Silva Piñeiro</i>	
La competencia global en la construcción de cultura de paz.....	511
<i>Jhon Anderzon Torres Delgado</i>	
¿Está preparado el profesorado de Formación Profesional para afrontar el desafío de implementar la nueva ley?	525
<i>Agustina Torres Prioris</i>	
Información y poder en las monarquías ibéricas: un acercamiento al catastro de Ensenada y las “memórias paroquiais”	534
<i>Diego Vicente Sánchez</i>	

Lingüística aplicada y competencia intercultural en ELE: evaluación de propuestas didácticas mediante una revisión sistemática

Carmen Oliva Sanz

Universidad de Córdoba (España)

DOI:<https://doi.org/10.14679/4117>

Resumen: La competencia intercultural (CI) es fundamental en disciplinas como antropología, lingüística aplicada y estudios culturales, especialmente en el contexto global actual. Su enseñanza en el aula de lengua extranjera requiere una base teórica que integre principios lingüísticos y culturales. Esta investigación revisa 31 propuestas didácticas de enseñanza de español como lengua extranjera, obtenidas de Dialnet, Scopus y Web of Science, analizando variables como fecha, tipo de propuesta, implementación y evaluación. Los resultados evidencian un aumento de propuestas en 2020, posiblemente debido a la pandemia, pero solo 7 incluyen métodos de evaluación. La mayoría se dirige a niveles intermedios (B1-B2), y se confirma la falta de desarrollo en la evaluación de la CI. Esto limita la replicabilidad de los estudios y la formación completa de los estudiantes. Esta propuesta pretende destacar la necesidad de materiales didácticos y sistemas de evaluación más sólidos que permitan medir empíricamente el progreso en la competencia intercultural.

Palabras clave: competencia intercultural, enseñanza de español como lengua extranjera, evaluación, propuestas didácticas, revisión sistemática

Abstract: Intercultural competence (IC) is central to disciplines such as anthropology, applied linguistics, and cultural studies, especially in today's global context. Its teaching in the foreign language classroom requires a theoretical basis that integrates linguistic and cultural principles. This research reviews 31 didactic proposals for teaching Spanish as a foreign language, obtained from Dialnet, Scopus and Web of Science, analysing variables such as date, type of proposal, implementation and evaluation. The results show an increase in the number of proposals in 2020, possibly due to the pandemic, but only 7 include evaluation methods. Most are aimed at intermediate levels (B1-B2), and the lack of development in IC assessment is confirmed. This limits the replicability of the studies and the comprehensive training of learners. This proposal aims to highlight the need for more robust teaching materials and assessment systems to empirically measure progress in intercultural competence.

Keywords: didactic proposal, evaluation, intercultural competence, Spanish as a foreign language, systematic review

1. INTRODUCCIÓN: HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La competencia intercultural (CI en adelante), definida por González Plasencia (2016, p. 100) como «habilidad que engloba tanto destrezas relativas a la interacción como específicas de la comunicación y que se activa en situaciones multiculturales y pretende la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa», puede ser abordada desde

disciplinas como la antropología, la lingüística aplicada, la sociología o los estudios culturales.

Para trabajar la CI en el aula de lengua extranjera, es necesario que la base teórica combine principios lingüísticos y culturales, logrando un equilibrio que permita desarrollar los conocimientos, habilidades y destrezas de la CI. Así como el concepto de «cultura» tiene diversas definiciones, tal como proponen Giner et al. (2013), también ocurre con los términos «interculturalidad» y CI. Es imprescindible diferenciar la CI de otras nociones como competencia comunicativa intercultural, enfoque intercultural o desarrollo intercultural. En este ámbito, la falta de terminología consistente y unívoca exige que los docentes tengan una formación metalingüística sólida. Si no es así, «no es posible garantizar y explicar sus decisiones docentes desde un punto de vista terminológico, metodológico, práctico y teórico [con lo que] la formación lingüística del alumnado está abocada al fracaso» (González Fernández, 2023, p. 96).

La enseñanza de lenguas debe fundamentarse en un marco teórico-lingüístico claro. Aunque es una aplicación de la lingüística teórica, no puede desligarse completamente de esta, ya que su separación puede resultar en materiales y manuales sin base sólida y descontextualizados. De hecho, en la enseñanza de ELE, un manual puede abordar la relación entre lengua y cultura, pero «sin crear situaciones concretas, donde el alumno pueda comprobar que una mala adecuación pragmática de estos contenidos puede provocar [...] juicios negativos por parte del oyente» (Caballero Díaz, 2005, p. 3). Por ello, es necesario un marco teórico explícito que permita fundamentar cualquier propuesta didáctica.

La hipótesis principal de esta investigación sostiene que las propuestas didácticas de enseñanza del español como lengua extranjera publicadas en revistas científicas indexadas carecen de una base lingüística explícita. Esta carencia impide que los resultados puedan replicarse, dificultando una formación completa del estudiante. Se consideran propuestas «escasamente desarrolladas» aquellas que no mencionan el modelo lingüístico subyacente ni las teorías o autores en que se apoyan. Además, entran en esta categoría las propuestas donde la CI no se define adecuadamente y se presenta como un constructo abstracto. Ante la variedad terminológica del campo, no definir cómo se trabaja la CI y sus características genera objetivos difusos y abstractos que limitan la efectividad de las propuestas.

El principal objetivo de esta investigación es analizar propuestas didácticas obtenidas mediante una revisión sistemática de la literatura para comprobar si presentan las carencias señaladas por autores como Byram (1986) y González Plasencia (2019). Aunque se trata de un proyecto amplio, este artículo se centra en las consideraciones teóricas de la CI y en el análisis de variables cuantitativas del estudio, como las fechas de publicación, el tipo de propuesta (teórica o práctica), las condiciones de implementación, el número de estudiantes, el nivel del MCERL, la duración de las actividades y los recursos necesarios para medir el desarrollo competencial de los estudiantes.

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Dieter Buttjes en 1991 ya dio cuenta de los últimos estudios respecto a cómo la adquisición de una lengua jugaba un papel fundamental en la adquisición y transmisión de conocimiento sociocultural (Buttjes, 1991). Este papel también tiene su reflejo en la adquisición de una segunda lengua, puesto que aprender una lengua no solo implica adquirir conocimientos lingüísticos, sino también elementos culturales y de socialización. Es por ello por lo que el enfoque del Marco Común Europeo de Referencia es plurilingüe, ya que considera que las lenguas y culturas que se aprenden

conforman en su conjunto la competencia comunicativa del individuo, e intercultural, ya que los estudiantes de lenguas son considerados agentes sociales que desarrollan su identidad y personalidad gracias al contacto con distintas lenguas y culturas. Este enfoque, impulsado por el desarrollo de «joint markets, global communication, mass tourism and mass migration» (Steinberg, 1987, en Buttjes, 1991, p. 5) y que sigue las tendencias educativas actuales, tiene su reflejo en la competencia intercultural.

2.1. Orígenes de la competencia intercultural

Si bien el concepto de competencia intercultural ya estaba presente en trabajos orientados a la enseñanza de lenguas en los años 90 por autores como Byram (1997) o van Ek y Trim (1991), las primeras iniciativas que centraron su atención en la relevancia de la diversidad cultural y la interculturalidad se encontraron en el ámbito de la empresa (Oliveras, 2000, p. 30). La aplicación de los intereses interculturales a la formación se llevó a cabo con la aparición de los Cuerpos de Paz en Estados Unidos, dada la necesidad de los cooperantes por tener una serie de nociones socioculturales antes de comenzar su trabajo (Oliveras, 2000, p. 30). Lo que comenzó como una formación puntual para grupos de trabajo concretos donde se trabajaba con listas de actitudes apropiadas e inapropiadas (Oliveras, 2000, p. 31), se desarrolló hasta adquirir la importancia actual en tres fases identificadas por Weniger y Kiss (2013 en Raigón Rodríguez, 2020, p. 14-16): 1.º) Entre 1955 y 1990: la cultura en el aula se reduce a una serie de hechos y elementos que se presentaban al estudiante de manera explícita; 2.º) Entre 1990 y 2000: la cultura se inserta en la competencia comunicativa, en parte por el auge del enfoque comunicativo. En este periodo, el estudiante debe apreciar valores y creencias de otra cultura y no solo adquirir conocimientos; 3.º) Desde el 2000: en un mundo en el que ya no existen fronteras culturales nacionales, la cultura dentro del aula se presenta como una herramienta para el pensamiento crítico y la búsqueda de justicia por parte del estudiante.

Esta evolución también puede verse en la (inter)dependencia de la CI del resto de competencias y su priorización en los distintos modelos lingüísticos de enseñanza de lenguas. Partiendo de la definición de «competencia» propuesta por Chomsky (1965) como «el conocimiento que el hablante y el oyente tienen de su lengua» (Chomsky, 1965, en Oliveras, 2000, p. 18) que solamente tiene en consideración el conocimiento gramatical, autores como Hymes (1972) pusieron el foco en ampliar la competencia incorporando elementos de distintas disciplinas como la sociología, la filosofía del lenguaje, etc. (Oliveras, 2000, p. 18-19) dando lugar a la conceptualización de la «competencia comunicativa» (CC en adelante):

La noción de *competencia comunicativa* trasciende así la noción chomskiana de *competencia lingüística* [...] y supone concebirla como [...] el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos (Oliveras, 2000, p. 21-22).

Se trata, según Hymes (1972, en González Plasencia, 2019, p. 199), de la capacidad más general de una persona, englobando lo que posteriormente Chomsky (1980, en Oliveras, 2000, p. 23) estableció como «competencia gramatical», el conocimiento de la forma y el significado, y «competencia pragmática», el conocimiento de las condiciones y el modo de uso apropiado para un fin. La noción de CC es «probablemente [...] una de las que más ha transformado la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras» (González

Plasencia, 2019, p. 198) y su conceptualización y evolución en componentes es lo que ha dado lugar a las ideas actuales sobre la competencia intercultural. Por ejemplo, Canale (1983, en González Plasencia, 2019, p. 201) tras reformular su propuesta de tres componentes con Swain de 1980, estableció cuatro componentes de la CC: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Sin embargo, la preocupación por la inclusión de la cultura llevó a autores como van Ek (1986, en Byram, 1997, p. 11-12) a proponer seis componentes dentro de la competencia comunicativa: competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social. La competencia sociocultural se centraba, por tanto, en el grado de familiaridad del estudiante con el contexto sociocultural en el que se lleva a cabo la comunicación (Byram, 1997, p. 10) desde una perspectiva del hablante nativo y se incluía dentro de competencia comunicativa.

Hoy en día, las situaciones de encuentro intercultural no han dejado de aumentar, especialmente en el aula de enseñanza de lenguas, por lo que la competencia sociocultural insertada dentro de la competencia comunicativa no es suficiente para responder a las demandas reales de la sociedad: grupos multiculturales en las escuelas, desplazamientos por motivos laborales, turismo, grupos multiculturales que requieren aprender una nueva lengua por distintos motivos, etc. (Oliveras, 2000, p. 28-29). Surge en este contexto la competencia intercultural, la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999, en Raigón Rodríguez, 2020, p. 56) formada por una dimensión verbal y una dimensión no verbal.

2.2 Definiciones de la competencia intercultural

Aunque existen múltiples definiciones para la «competencia intercultural», este apartado solo pretende reflejar algunas de las ideas básicas asociadas a esta competencia y que reflejan la elaboración de propuestas didácticas. Un primer aspecto relevante es la ubicación de la competencia intercultural, ya que esta puede conceptualizarse desde la antropología, la sociología, la lingüística aplicada, la sociología o los estudios culturales. Para Buttjes (1991), la CI debe partir de los estudios interculturales: «[...] social studies and cultural studies provide the foundation and the framework even if language discourse or literary texts are the objects of research and learning» (Buttjes, 1991, p. 9).

Sin embargo, a la hora de aplicar la CI a la enseñanza de lenguas, la base teórica también debe fundamentarse en principios lingüísticos, y no únicamente culturales. Sin esta doble fundamentación, se cae en desestimar los conceptos lingüísticos en la enseñanza: «Tal y como expone Fantini, entendemos que el componente lingüístico ha sido descuidado, cuando no ignorado por completo, en las diferentes conceptualizaciones de la CCI» (Raigón Rodríguez, 2020, p. 65).

Es necesario buscar un equilibrio, una «simetría lingüística» que se define como la búsqueda del equilibrio entre los distintos niveles de competencia que se pueden dar entre dos o más participantes en un acto de comunicación, especialmente intercultural (Raigón Rodríguez, 2008, p. 140-143 en Raigón Rodríguez, 2020, p. 66). Esta es una de las razones por las que, en este trabajo, la CI se conceptualiza como una macrocompetencia, de este modo, no se dejan de lado las competencias generales propuestas por el MCERL como son el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender.

Otro elemento fundamental es el de la consideración de la CI como una combinación de actitudes, conocimientos y habilidades, las tres dimensiones de una competencia. Se trata de una perspectiva generalizada desde las nociones de Byram (1997, p. 49). Uno de los aspectos más relevantes no es, en este caso, fijar una definición de la CI, sino

comprender sus consecuencias en los estudiantes. El desarrollo de la CI logra que los estudiantes:

- a) understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself; b) respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people; c) establish positive and constructive relationships with such people; d) understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural "difference" (Barret et al., 2014, p. 16-17).

3. MÉTODO: LAS REVISIONES SISTEMÁTICAS

El objetivo de este trabajo es analizar artículos sobre didáctica de la CI en ELE a través de una revisión sistemática, un método claro y útil para investigar bibliografía en el campo de ELE (Blanco Pena, 2024, p. 179). Este enfoque permite identificar lagunas existentes en el estudio de la CI en ELE. La metodología combina una revisión sistemática del estado del arte, que expone investigaciones recientes sobre CI, con una revisión sistemática de alcance que «prepara el escenario para una futura agenda de investigación» (Blanco Pena, 2024, p. 182).

Aunque las revisiones sistemáticas se han aplicado principalmente en el ámbito biosanitario, donde buscan encontrar el mejor tratamiento clínico (Moreno et al., 2018, p. 185), sus beneficios han propiciado su uso en lingüística y enseñanza de lenguas. Ejemplos recientes incluyen estudios de Kartsevski (2023) sobre la interdependencia lingüística entre L1 y L2 y de Paniagua-Martín et al. (2022) sobre vocabulario y lectura en alumnado con hipoacusia.

El método utilizado en esta investigación se inspira en los diez pasos propuestos por la Colaboración Cochrane, una organización internacional que promueve revisiones sistemáticas estructuradas y empíricas (Centro Cochrane Iberoamericano, 2011, p. 13). No obstante, las fases se han adaptado y reducido a cinco, con una adicional dedicada al estudio de la variación terminológica en torno al concepto de competencia intercultural. Fase 1: determinar la pregunta PICO de investigación, *Patient, Intervention, Comparison, Outcome* por sus siglas en inglés, a la que se pretende responder mediante la revisión sistemática de la literatura. Fase 2: planificar los criterios y características de la revisión sistemática. Fase 3: llevar a cabo la extracción de los textos del corpus y excluir aquellos que no cumplan con los requisitos preestablecidos. Fase 4: analizar los textos que conforman el corpus a través de las variables representativas. Para extraer y homogeneizar la información necesaria de los distintos artículos, es preciso establecer unas variables representativas. En este caso, las variables se han estructurado en tres bloques para extraer distintos tipos de información: bloque A, modelo lingüístico y consideraciones teóricas sobre la CI; bloque B, tratamiento didáctico de la CI en la propuesta didáctica; y bloque C, datos cuantitativos sobre las propuestas didácticas. Fase 5: comparar y contrastar los resultados obtenidos para llegar a conclusiones empíricas. Fase 6: evaluar la calidad de los resultados mediante el análisis GRADE, *Grading of Recommendations, Assessment, Development and Evaluation* por sus siglas en inglés. Este artículo se centra en el análisis y los resultados obtenidos del grupo de variables cuantitativas del llamado bloque C.

3.1 Fases de trabajo

En la fase 1 del análisis se busca establecer la pregunta de investigación para la revisión sistemática a partir de la hipótesis de trabajo. En este caso, la pregunta PICO es: ¿la

fundamentación lingüística de la competencia intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera es inestable teórica, material y terminológicamente en las distintas propuestas didácticas publicadas?

La fase 2 consiste en establecer unos criterios de búsqueda concretos con los que localizar los distintos textos relacionados, en este caso, con propuestas didácticas fundamentadas en la CI en ELE. Sin la precisión y definición de estos criterios, la revisión sistemática no podría replicarse, lo cual restaría consistencia a la revisión, siendo esta una de las principales fortalezas de esta metodología: «Permite incrementar el poder y la precisión de la estimación, así como la consistencia y generalización de los resultados; y hacer además una evaluación estricta de la información publicada (Manterola et al., 2013, p. 150-151).

Además, especificar los criterios reduce el sesgo de selección que puede influir negativamente en los resultados obtenidos. Se ha establecido por una parte las bases de datos con las que se va a trabajar: Web of Science (WoS), Scopus y Dialnet; y por otra los descriptores de búsqueda y los operadores booleanos para elaborar la ecuación de búsqueda mediante relaciones lógicas. Teniendo en cuenta que en la WoS y en Scopus hay un mayor número de artículos indexados en lengua inglesa, los descriptores de búsqueda están tanto en español como en inglés: intercultural competence; intercultural communicative competence; Spanish as a foreign language; SFL; competencia intercultural; competencia comunicativa intercultural; español como lengua extranjera; ELE.

Mediante la fase 3 se filtran los textos obtenidos para compilar el corpus de trabajo. Para ello, se han identificado los siguientes criterios: solo se incluirán referencias únicas; si una misma referencia aparece en varias bases de datos, se integrará una sola vez; los textos deben estar escritos en inglés o español; el enfoque de los textos debe ser la enseñanza del español como lengua extranjera y no la enseñanza de otras lenguas; el título o el resumen debe indicar que se trata de una propuesta didáctica. Se excluyen aquellos textos que no contengan una sección específica dedicada a la propuesta didáctica, ya sea en un enfoque teórico o práctico; las propuestas didácticas deben publicarse después de 2001, año en que se publicó el MCER, que es marco de referencia para estudiar la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas en este proyecto; las propuestas didácticas deben hacer mención explícita de la competencia intercultural o competencia comunicativa intercultural, ya sea en el título, el resumen o las palabras clave; los textos deben estar en el formato de artículo científico, ponencia de conferencia o capítulo de libro. Además, para facilitar el análisis, a cada artículo que compone el corpus se le asigna un código identificativo con el que se marca la base de datos de la que proviene, el año de publicación y el apellido del primer autor.

Para poder analizar las propuestas didácticas extraídas y obtener información significativa, se necesitan una serie de variables que se establecen durante la fase 4. En este caso contamos con tres bloques de variables. El bloque A de variables tiene como objetivo determinar el modelo lingüístico que subyace al artículo y las consideraciones terminológicas y definitorias de la competencia intercultural que defiende. El bloque B de variables se centra en analizar si la CI se trata como una competencia completa conformada por conocimientos, destrezas y habilidades o si, por el contrario, hay elementos que se dejan atrás. El último bloque de variables, el bloque C que se presenta de forma detallada en este estudio pretende establecer un análisis cuantitativo sobre la revisión sistemática. Interesa conocer si hay años con un mayor número de publicaciones sobre CI; si las propuestas son eminentemente teóricas o si, por el contrario, se han puesto en práctica; el tipo de condiciones de trabajo (grupo de alumnos, horas previstas, recursos materiales) que requiere poner en marcha esa propuesta; el tipo

de resultados que se consiguen llevando a cabo esa propuesta, etc. Para ello, se establecen las siguientes variables: fecha de publicación; trabajo teórico o práctico: se entiende por trabajo teórico una publicación que recoge ideas, ejercicios o propuestas que no se han llevado a cabo con alumnos reales. Un trabajo práctico es aquel que sí se ha llevado al aula y, por tanto, ofrece un reflejo de cómo se ha trabajado la competencia intercultural. Para determinar este carácter práctico se considerará si el artículo muestra trabajos de los estudiantes, reflexiones surgidas en los debates tras las actividades, o menciones específicas a las características demográficas del grupo con el que se realizó; condiciones de trabajo: en este caso resulta relevante el grupo de alumnos (número exacto o aproximado) para el que se ha pensado la propuesta, el nivel del alumnado (siguiendo los criterios del MCERL o el nivel educativo), la duración prevista de la actividad y los recursos que necesita. Para estos últimos hemos establecido tres alternativas: material informático, libros de texto o material específicamente diseñado para esa actividad; evaluación de la propuesta: tanto si la propuesta es teórica como práctica, interesa conocer el instrumento de evaluación con el que se van a evaluar o se han evaluado los resultados de los estudiantes. Se anota, por tanto, si el instrumento es una rúbrica, un examen, un cuestionario de opinión, la apreciación del profesor, una entrevista u otro.

La fase 5 del análisis busca comparar y contrastar los resultados obtenidos para establecer posibles correlaciones entre los distintos bloques de variables. Seguidamente, en la fase 6 se lleva a cabo una autoevaluación de la propia revisión sistemática con el objetivo de reducir el riesgo de sesgo. Para ello, se emplea una de las listas de comprobación fomentadas por instituciones investigadoras para este fin, la evaluación GRADE (Pardal-Refoyo & Pardal Peláez, 2020, p. 158), por sus siglas en inglés *Grading of Recommendations, Assessment, Development and Evaluation*. Se trata de un sistema de graduación de la calidad de la evidencia y de la fuerza de las recomendaciones (Aguayo-Albasini et al., 2014, p. 82). Categoriza la calidad de la evidencia científica en alta, moderada, baja y muy baja.

4. RESULTADOS

4.1 Extracción de textos

Tras definir la pregunta PICO y los criterios de búsqueda, en la fase 3 del trabajo se localizaron los siguientes textos: en la Web of Science se identificaron 146 textos diferentes; Scopus extrajo 40 textos de todas sus bases de datos, y Dialnet 11 textos al buscar en los títulos y 240 al extender la búsqueda a los resúmenes. En total, se obtuvieron 435 textos de las tres bases de datos. Este corpus inicial pasó por un proceso de filtrado para estudiar únicamente los artículos que cumplen con los criterios establecidos. La revisión sistemática resultante contiene 31 textos, situándose en un nivel intermedio en comparación con otras revisiones sistemáticas publicadas. Por ejemplo, la revisión de Kartsevski (2023) analiza la transferencia lingüística de L1 a L2 en escritura en 15 artículos (2023, p. 338); Paniagua-Martín et al. (2022) explora el vocabulario profundo y la lectura en alumnos con hipoacusia en 8 artículos (2022, p. 5); y la revisión más extensa de Prieto Andreu (2021) examina las propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas, abarcando 85 artículos científicos (2021, p. 195).

4.2 Análisis de variables del bloque C

Puesto que resulta relevante conocer si existen años con un mayor número de publicaciones, lo cual puede indicar un punto de inflexión en las tendencias educativas, se han compilado las fechas de publicación de las distintas propuestas y el resultado es

el siguiente: los datos muestran un mayor número de publicaciones en el año 2020, 8 artículos fueron publicados ese año. Esto puede indicar que el interés por la CI aumentó durante la pandemia, aunque para afirmar tal relación es preciso analizar las motivaciones de los artículos de manera individual. Por otra parte, también se ha analizado si las propuestas que trabajan la CI son eminentemente teóricas o prácticas, lo cual aporta información sobre la aplicabilidad real de las propuestas. De las 31 propuestas, 26 tienen un carácter práctico y solo 5 son teóricas, entendiendo por propuestas didácticas teóricas aquellas que no se han llevado al aula con un grupo de estudiantes. Algunas de las propuestas no solo aportan datos demográficos sobre los estudiantes que han realizado las distintas tareas propuestas, sino que llegan a aportar evidencias gráficas de los trabajos desarrollados.

Aunque no se ha encontrado un acuerdo sobre la duración de las actividades programadas, ya que hay propuestas didácticas que van desde una hora lectiva a un cuatrimestre entero o un curso escolar completo, se ha encontrado consenso en los grupos de estudiantes a los que van dirigidos, concretamente en su nivel según el MCER a niveles intermedios B1-B2: las propuestas para niveles intermedios (B1, B1-B2, y B2) suman 14 propuestas didácticas. Esto se debe, según Carmona Herrera, *et al.* (2019, p. 21), una de las propias propuestas didácticas del corpus (WoS_2019_Carmona), a que: «es a partir de los niveles intermedios que se dedican más horas al estudio de la cultura, pues los estudiantes tienen más elementos lingüísticos para participar en debates» (2019, p. 21).

Teniendo en cuenta el desarrollo del alumnado, resulta lógico pensar que el momento de incluir la competencia intercultural en el aula sea en los niveles intermedios, donde los estudiantes ya tienen un cierto dominio del idioma. También ha sido posible apreciar que, en cuanto a los recursos empleados, los libros de texto han quedado relegados y solo WoS_2017_Moreno y WoS_2015_Acheson reconocen emplearlos en su propuesta didáctica. Todas las propuestas emplean o bien materiales de elaboración propia o bien recursos digitales, siendo la combinación de ambos la más frecuente en 17 de los casos. Estos datos reflejan cómo trabajar la CI requiere de un esfuerzo particular por parte del profesorado, que no cuenta con materiales apropiados en los libros de texto comúnmente empleados. Por esto, las propuestas didácticas resultan tan relevantes y deben publicarse con una base lingüística y unos fundamentos sólidos. Los docentes necesitan materiales para trabajar la CI y deben poder emplear las distintas propuestas didácticas publicadas y replicar las actividades o ideas, algo que no siempre es posible en las propuestas didácticas que conforman nuestro corpus.

Por último, en cuanto a las evaluaciones de la CI, no se encuentra un consenso; hay 7 propuestas didácticas que no mencionan cómo evaluarán el desarrollo de los estudiantes y en 6 propuestas la evaluación es un comentario de opinión sobre las distintas tareas y actividades. Teniendo en cuenta estas valoraciones, las afirmaciones de los distintos artículos sobre cómo sus estudiantes han mejorado su CI no pueden considerarse como explicaciones científicas empíricas, sino como elucubraciones o ideas intuitivas, como se deduce de los siguientes ejemplos en los que se han marcado en negrita aquellas afirmaciones que en apariencia se muestran como conclusiones empíricas sobre el desarrollo de la CI en los estudiantes, pero en las que no se explicita en qué consisten ni cómo se han medido: a) Sc_2018_Rodrigo: We can conclude that this exercise of writing stories with learners of SFL at the University of Mumbai met the three objectives established beforehand: Firstly, its starting point was both the learners' academic and social realities. As a **process of sociocultural reflection**, students were aware of being involved not only in their own learning, but also in their communities. Their stories, far more than being a mere linguistic phenomenon or a form of entertainment, **become a**

sum and a projection of historical and sociological factors, as well as of values that explain and reaffirm ways of life, organisation of their society and their **way of perceiving** the world around them; b) WoS_2020_Atienza: Tanto la docente como estudiantes **ponen de manifiesto** que el desarrollo de la interculturalidad va estrechamente ligado a la actitud crítica y esta ligazón es palpable en la problematización de los hechos observados. De modo gradual, el estudiante **se plantea** la aproximación a la cultura como la construcción de un punto de vista, en que se tienen en cuenta múltiples factores, no únicamente nacionales; c) WoS_2023_Schat: The findings from the present study indicate that giving students ample opportunities to talk and write about social justice topics in their own cultures and other cultures, and to explore juxtaposing views, **improves** the capacity 'to evaluate, critically and on the basis of an explicit, systematic process of reasoning, values present in one's own and other cultures and countries'

Estas conclusiones, basadas en encuestas y no en rúbricas o evaluaciones precisas, solo pueden tratarse como suposiciones a partir de cuestionarios de opinión, algo que WoS_2019_Carmona deja explicitado: «No es posible afirmar que, después de ver el material, hubo un cambio de opinión entre las ideas o imaginarios que los estudiantes tienen de la cultura mexicana» (2019, p. 27).

5. CONCLUSIONES

La pregunta de investigación de este proyecto planteaba que las propuestas didácticas publicadas en revistas científicas indexadas estaban escasamente desarrolladas. Mediante el análisis de los distintos bloques de variables, y en el caso concreto de este artículo en el bloque de variables de tipo cuantitativo, ha sido posible observar una serie de carencias en las propuestas didácticas estudiadas.

Los resultados del análisis de variables muestran que el año con más propuestas sobre CI fue 2020, lo cual puede indicar que el interés por esta competencia se vio incrementado por la pandemia de COVID-19 y sus consecuencias a nivel global. Sin embargo, el análisis de las variables del bloque B sobre didáctica de la CI muestran que, a pesar de que varios de los artículos del corpus declaran que los motivos principales por los que se trabaja la CI son el interés educativo de la formación integral de los estudiantes y la necesidad de una conciencia global en plena era de globalización, solo cuatro propuestas didácticas trabajan de manera íntegra la CI, entendido como íntegramente desarrollada que se trabaje tanto actitudes como conocimientos y destrezas: Sc_2014_Canto, Dia_2015_Abella, Sc_2018_Rodrigo y Sc_2020_Gómez. Parece haber un distanciamiento entre las intenciones declaradas y los datos empíricos. Por otra parte, 26 de las propuestas son prácticas y se han llevado al aula con un grupo de estudiantes, pero solo hay 7 propuestas en las que se menciona cómo evaluará el desarrollo competencial de los estudiantes para comprobar su eficacia. Este es uno de los principales problemas encontrados en las propuestas didácticas, y es que desde la reflexión teórica ya se apunta que uno de los principales obstáculos a la hora de trabajar la CI es su evaluación, puesto que «language teaching is a social phenomenon which is in part determined by the nature of the particular context in which it takes place» (Byram, 1997, p. 87). De hecho, evaluar de manera holística la CI puede plantear problemas en el componente de comportamiento y actitud (Raigón Rodríguez, 2020, p. 69), lo que puede ser uno de los motivos por los que estos dos componentes se relegaron a un segundo plano. Evaluar los conocimientos e incluso las habilidades es una tarea mucho más sencilla y cuantificable (Raigón Rodríguez, 2020, p. 69). Sin embargo, la CI debe trabajarse y, por consiguiente, evaluarse en su totalidad. Por este motivo, el volumen complementario del MCER propone descriptores operativos con los que

pueden crearse rúbricas basadas en evidencias y portfolios con los que se pueden evaluar conocimientos, actitudes y habilidades (Raigón Rodríguez, 2020, p. 70).

Donde sí se ha podido encontrar un consenso es en la adscripción de la mayoría de las propuestas a grupos de estudiantes con niveles intermedios (B1-B2) donde estos ya cuentan con una cierta soltura lingüística para participar en debates y cuestionar opiniones. Por los resultados de estas variables cuantitativas, se aprecia que las propuestas didácticas no interesan explicitar el sistema de evaluación y emplear recursos didácticos centrados en desarrollar los conocimientos factuales sobre la CI.

Con esta propuesta se busca destacar la necesidad de elaborar propuestas didácticas fundamentadas en una base sólida y sistemas de evaluación con los que se compruebe que los estudiantes mejoran su competencia intercultural.

REFERENCIAS

- Aguayo-Albasini, J.L., Flores-Pastor, B., & Soria-Aledo, V. (2014). Sistema GRADE: Clasificación de la calidad de la evidencia y graduación de la fuerza de la recomendación. *Cirugía Española*, 92(2), 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2013.08.002>
- Blanco Pena, J.M. (2024). La revisión sistemática como metodología para la investigación en ELE. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 97, 179-193. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.88711>
- Buttjes, D. (1991). Mediating Languages and Cultures: The Social and Intercultural Dimension Restored. En *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 3-17). Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1986). Cultural studies in foreign-language teaching. *Language Teaching*, 19(4), 322-336. <https://doi.org/10.1017/S0261444800011101>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Caballero Díaz, C. (2005). Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE. *Biblioteca Virtual RedELE*, 4. https://lc.cx/nc_iZ1
- Carmona Herrera, M., Cruz Rosales, V., & García Martínez, L. (2019). Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: propuesta didáctica con blended Learning. *Comunicación*, 28(1), 16-30. <https://doi.org/10.18845/rc.v28i1-2019.4442>
- Centro Cochrane Iberoamericano, H. (2011). *Manual Cochrane de revisiones sistemáticas de intervenciones. versión 5.1.0*. <https://lc.cx/sIJ2QJ>
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E., & Torres, C. (eds.). (2013). Cultura. En *Diccionario de Sociología* (2.º ed., pp. 189-192). Alianza Editorial.
- González Fernández, A. (2023). La teoría verbal en la enseñanza de español como lengua extranjera: Análisis contrastivo de los valores y la terminología del presente de indicativo en un corpus de manuales y gramáticas. *EULA: Estudios de Lingüística*, 40, 81-100. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24527>
- González Plasencia, Y. (2016). Life in a day: Cómo trabajar la Competencia Intercultural en E/LE con el mundo como estímulo. *Foro de profesores de E/LE*, 12, 99-108.
- González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang.
- Huber, J. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
- Kartsevski, M. (2023). Transferencia lingüística desde L1 a L2 en escritura: Una revisión sistemática. *Literatura y Lingüística*, 47. <https://doi.org/10.29344/0717621X.47.3432>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., & Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., & Villanueva, J. (2018). Revisiones sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista clínica de periodoncia, implantología y rehabilitación oral*, 11(3), 184-186. <https://doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Editorial Edinumen.

- Paniagua-Martín, D., Calvo Álvarez, M.I., & González Santamaría, V. (2022). Vocabulario profundo y lectura en el alumnado con sordera. Una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(2), e79557. <https://doi.org/10.5209/rlog.79557>
- Pardal-Refoyo, J.L., & Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 11(2), 115-160. <https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882>
- Prieto Andreu, J.M. (2021). Revisión sistemática sobre la evaluación de propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 189-214. <https://doi.org/10.14201/teri.27153>
- Raigón Rodríguez, A. (2020). *La competencia intercultural en el aula de lengua extranjera*. Comares.
- van Ek, J. A., & Trim, J.L.M. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge University Press.