

# EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano  
Nadia Carlomagno  
Miquel Gonzàlvez Blasco

*(Eds.)*

**Dykinson ebook**



**EDUCACIÓN, HUMANIDADES  
Y  
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.  
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano  
Nadia Carlomagno  
Miquel Gonzàlvez Blasco  
(Eds.)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)  
Para más información, consulte la web:  
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:  
Besing Servicios Gráficos S.L.  
e-mail: [besingsg@gmail.com](mailto:besingsg@gmail.com)

## Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales? .....</i>	<i>14</i>
Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura .....</i>	<i>26</i>
Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad .....</i>	<i>37</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia .....</i>	<i>59</i>
Kristel Anciones Anguita	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M. <sup>a</sup> Alejandra Ávalos-Ramos	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada .....</i>	<i>82</i>
Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
Maria Buccolo & Michele Merolla	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
Elga Cremades	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles .....</i>	<i>129</i>
Néstor de Armas Guerra	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
Ana Paula, De Oliveira	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
<i>Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros &amp; María-Cruz Sánchez-Gómez</i>	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno .....</i>	<i>158</i>
<i>Rosario del Olmo Sánchez</i>	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura .....</i>	<i>168</i>
<i>Ana María Espada Follana &amp; Gabriel Díaz Cobos</i>	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza</i>	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza &amp; María-Isabel Mendoza-Sierra</i>	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
<i>José García Suárez</i>	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John .....</i>	<i>228</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria .....</i>	<i>241</i>
<i>María José Guillén Ayala &amp; Juan Ramón Moreno Vera</i>	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado .....</i>	<i>252</i>
<i>Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado &amp; Fabián Rojas Ramírez</i>	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática .....</i>	<i>264</i>
<i>Apostolos Kaltsas</i>	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI .....</i>	<i>276</i>
<i>Clarissa María Leone</i>	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
<i>Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M<sup>a</sup> Caballero &amp; Pilar Arnaiz-Sánchez</i>	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual .....</i>	<i>299</i>
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet &amp; Guillem Castañar Rubio</i>	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
Robert March Tortajada	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social .....</i>	332
Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa .....</i>	369
Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA .....</i>	378
Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
María Moya García	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
Ulises Najarro-Martín	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
Laura Padrón Brito	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad .....</i>	433
Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico .....</i>	444
Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
Alberto Picón-Martínez	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:  
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*  
Yang Yang

## Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales

Juan Carlos Manzanares Triquet

*Universidad de Granada (España)*

Guillem Castañar Rubio

*Universidad de Tallin (Estonia)*

<https://doi.org/10.14679/4744>

**Resumen:** En pleno siglo XXI, y con una disciplina en paulatina consolidación, no es posible ignorar el rol vital que ocupa la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales. Tanto es así que tanto el Consejo de Europa, en un sentido amplio, como el Instituto Cervantes, en el nivel de concreción correspondiente al español, han impulsado su presencia en el currículum por medio de diferentes publicaciones en cronológico ascenso, siendo la más antigua de 2002 y la más reciente de 2024. Este compendio referencial, de obligada revisión, brinda claves conceptuales, categoriza saberes, ofrece pautas pedagógicas e incluye directrices destinadas a crear una conciencia real de los distintos actores educativos a propósito de la cuestión intercultural. Hasta la fecha, la mayoría de las investigaciones disponibles aluden al *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y, en menor medida, al *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, lo que ha dejado en un plano secundario el valor de otras aportaciones igualmente relevantes para la mejora de la praxis docente. Partiendo de esta premisa, el presente trabajo no solo se hace eco de las publicaciones publicadas por sendos organismos, sino que ofrece por vez primera una mirada panorámica, sintéticamente integradora, en la que quedan recogidos los principales documentos de referencia disponibles en el marco de la adquisición de lenguas actual.

**Palabras clave:** competencia intercultural, didáctica, Consejo de Europa, ELE, Instituto Cervantes

**Abstract:** In the 21st century, with a fully established discipline, it is impossible to ignore the vital role that culture plays in the teaching and learning process of any additional language. So significant in this role that both the Council of Europe, in a broad sense, and the Instituto Cervantes, with a focus specific to Spanish, have promoted its inclusion in the curriculum through various publications issued chronologically, the earliest dating from 2002 and the most recent from 2024. This body of reference materials, essential reading for the field, provides conceptual frameworks, categorises knowledge, offers pedagogical guidance, and includes recommendations aimed at fostering genuine awareness of intercultural issues among educational stakeholders. To date, most available research has focused on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and, to a lesser extent, the *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, leaving a notable gap in the study of intercultural matters. Based on this premise, the present work not only engages with the publications issued by both organisations, but also offers, for the first time, a comprehensive, synthesised overview of the main reference documents currently available in the field of language acquisition.

**Keywords:** intercultural competence, didactics, The Council of Europe, Spanish as a Second Language, Instituto Cervantes

## 1. INTRODUCCIÓN

La realidad didáctica actual es cada vez más consciente de la necesidad de integrar la dimensión intercultural dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En este marco, su condición no solo resulta indisociable de la competencia estrictamente idiomática por una cuestión de eficacia, sino que asume una entidad categóricamente central a la hora de determinar el correcto devenir de todo intercambio en el que se ven involucradas capas que superan el límite de lo observable (Manzanares y Song, 2025). La competencia intercultural promueve, fundamentalmente, un ejercicio de sensibilización y reflexión consciente de las diferencias formas de interrelación existentes entre culturas, eliminando potenciales prejuicios y, sobre todo, apelando a una voluntad de apertura real que favorezca un acercamiento entre los usuarios de la lengua que entran en contacto (Neila, 2020). Así, las creencias, las actitudes, los malentendidos y, en definitiva, cada ítem comportamental que define la idiosincrasia de toda comunidad constituyen saberes ineludibles en el camino hacia la adquisición de una verdadera competencia comunicativa (Méndez, 2021). Satisfacer tan compleja labor no resulta una tarea sencilla, pues, a la ausencia de formación del profesorado, se le suma el cambio de paradigma en el que se sitúan las corrientes actuales. Si bien tiempo atrás el profesorado de ELE era instado a asumir un papel de embajador de la lengua y la cultura hispánica, tal y como es refrendado en múltiples programas de promoción como Lectorados MAEC-AECID, Secciones Bilingües o Auxiliares de Conversación, nuevas instancias viran su posición hacia funciones que van de lo observacional, desde un prisma antropológico, a la mediación, desempeñando tareas de facilitación. Como afirma Céspedes (2024), “esto implica que se sumerjan en la cultura de sus aprendices para comprender su idiosincrasia, estilos de aprendizaje e intereses, así como para ser conscientes de aquello que pudiera agradales u ofenderles” (p. 234).

Para acometer con éxito dicha tarea es imprescindible que se cumplan una serie de circunstancias. Por un lado, que proliferen investigaciones en las que se difundan propuestas que ejemplifiquen cómo abordar su explotación. A este respecto, conviene recalcar que trabajos recientes como el de Ramos (2024), centrado en la didáctica de ELE para las relaciones internacionales, ponen de manifiesto la escasez de manuales en los que se produzca un tratamiento exhaustivo de la competencia intercultural. En homóloga línea se sitúan Tovar-Correal et al. (2024), llevando a cabo una revisión sistemática centrada en la literatura disponible en Web of Science acerca de la competencia [comunicativa] intercultural durante el periodo 2001-2022. En su estudio, por ejemplo, apenas se observan seis artículos focalizados en el análisis de textos en clase y otros seis que comprenden propuestas didácticas. Un número que resulta insuficiente a tenor del intervalo temporal objeto de análisis.

Por otro lado, es igualmente crucial que el profesorado se comprometa a dominar los principales marcos referenciales elaborados por los organismos competentes. Para ello, el presente capítulo recapitula y estructura, en orden cronológico, los principales fundamentos bajo los que la competencia intercultural queda amparada, primero, de la mano del Consejo de Europa y, segundo, por mediación del Instituto Cervantes. El propósito no es otro que ofrecer una visión didáctica integral que facilite la consulta del profesorado en activo que requiera conocer las fronteras conceptuales de la competencia intercultural para satisfacer su efectiva inserción en el aula de ELE.

## 2. MÉTODO

Para dilucidar el estado de la cuestión sobre el que se vertebra el presente trabajo, se ha llevado a cabo una revisión documental a partir de los principales marcos de referencia publicados por parte del Consejo de Europa, en calidad de órgano superior en política lingüística europea, y el Instituto Cervantes, como entidad autorizada para la difusión de la lengua y la cultura hispánicas en España. Esto supone, en suma, un total de ocho documentos reguladores de carácter oficial en una frontera temporal que queda circunscrita entre los años 2002 y 2024. El objetivo de revisión del capítulo yace en dicho compendio y es, por tanto, la razón por la que se excluyen otros trabajos relacionados que, pese a tratar también la competencia intercultural, encuentran su foco en otras áreas. Es el caso del denominado *Proyecto INCA —Intercultural Competence Assessment Project—* (Council of Europe, 2004), perteneciente al programa Leonardo da Vinci, que se centra en el campo de las operaciones mercantiles. También quedan al margen de la revisión aquellas actas de congresos, tesis doctorales o artículos indexados que repitan parcial, o aisladamente, algunos de los presupuestos sobre los que se fundamenta este escrito.

## 3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y SU TRATAMIENTO EN LOS PRINCIPALES MARCOS REFERENCIALES

### 3.1. Consejo de Europa

#### 3.1.1. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2002)

El tratamiento de la interculturalidad en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) no es exhaustivo si atendemos a un punto de vista conceptual. Con todo, sí se aprecian aportes que sientan las bases de publicaciones posteriores en las que se contempla su abordaje sistemático. La obra trata en detalle la competencia sociocultural, entendiéndose esta como la capacidad que entraña el conocimiento declarativo del alumnado en relación con su conocimiento del mundo (epígrafe 5.1.1.1.) y, en general, con aspectos de índole sociocultural (epígrafe 5.1.1.2.). Los únicos apartados elaborados *ad hoc* dedicados a la interculturalidad quedan encuadrados alrededor de los epígrafes 5.1.1.3 —*Conciencia intercultural*—, y 5.1.2. —*Destrezas y habilidades interculturales*—, en los términos que se matizarán más adelante.

A continuación, el *MCER* realiza un breve recorrido por cada uno de los puntos referidos a fin de arrojar luz acerca del papel que ocupan dentro de las competencias generales de todo usuario de la lengua.

En primer lugar, *la importancia del [des]conocimiento del mundo* es subrayada en el texto como una de las principales barreras que merman el entendimiento mutuo. Esto se debe a que, en múltiples ocasiones, existe una gran disparidad entre los referentes culturales de los aprendientes. Para referencia del profesorado, el documento establece un compendio de categorías relativas a su *[des]conocimiento del mundo*. Entre ellas, quedan incluidas las siguientes: lugares, instituciones, organizaciones, celebridades y personalidades de la realidad social pasada y presente, efemérides, etc. También resulta central el conocimiento de datos de carácter geográfico, demográfico, económico o político.

En segundo lugar, acerca del *conocimiento sociocultural*, el texto recapitula siete categorías que, además de evidenciar los atributos prototípicos de la sociedad europea, componen, en esencia, parte ineludible del sílabo de ELE en cualquiera de sus vertientes,

formal e informal. Son las siguientes: a) *vida diaria* (gastronomía general, horarios, cortesía en la mesa, festivos principales, ocio y aficiones); b) *condiciones de vida* (clases sociales, vivienda, seguridad social); c) *relaciones personales* (jerarquías sociales y profesionales, relación entre sexos, modelos familiares, diferencias generacionales; relaciones de raza; entre grupos políticos, etc.); d) *valores, creencias y actitudes* (grupos profesionales, culturas regionales, seguridad, historia y civilización, minorías étnicas y religiosas, identidad y arraigo nacional, nacionalismos, política, arte en un sentido amplio —música, literatura, cine, teatro, música, folclore, arte visual—, humor, etc.); e) *lenguaje corporal*; f) *convenciones y normas sociales* (puntualidad, regalos, conductas y temas tabú, qué comer y qué beber; g) *comportamiento ritual* (ceremonias, ritos religiosos —bodas, entierros—, celebraciones —cumpleaños—, fiestas populares, bailes y eventos).

Una vez presentados los principales exponentes culturales susceptibles de inclusión en el currículum, el texto apunta, por primera vez, hacia la interculturalidad en una reflexión a propósito de la *conciencia intercultural* de los aprendientes. Así lo asevera el MCER (2002): “[...] además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales” (p. 101). Es decir, el texto promulga toda una declaración de intenciones de los modelos referenciales, descriptores operativos e iniciativas colectivas que, años más tarde, plasmarían las distintas publicaciones auspiciadas a nivel europeo.

Volviendo al *Marco* y, más particularmente, a la interculturalidad, cabe mencionar que el epígrafe 5.1.2., *Destrezas y habilidades interculturales*, es el más completo y, sin duda, el que ofrece una mayor concisión al esbozar qué atributos resultan imprescindibles en el aprendiente [y el docente] intercultural. Son los siguientes: a) el discente tiene la capacidad de encontrar puntos de comunión en la cultura en la que se halla inmerso; b) cuenta entre sus cualidades con una notable sensibilidad que favorece su integración en contextos de diversidad; c) es sano mediador entre partes culturalmente alejadas; y d) contribuye a erradicar falsos tópicos vinculados a la cultura meta.

Para simplificar la comprensión de todo el aparato competencial descrito, la Tabla 1 ilustra una vista sintética de sendas competencias en el seno del *Marco*.

**Tabla 1.** Competencia socio e intercultural en el MCER (Consejo de Europa, 2002).

Capítulo 5: Competencias del usuario				
5.1. Competencias generales:				
5.1.1. Conocimientos declarativos / Saberes				
5.1.1.1. Conocimiento del mundo				
5.1.1.2. Conocimiento sociocultural	Vida diaria	Condiciones de vida	Relaciones personales	Valores, creencias y actitudes
	Lenguaje corporal	Convenciones sociales	Comportamiento ritual	
5.1.1.3. Conciencia intercultural	Competencia resultante de un proceso complejo en el que confluyen, por un lado, el aprendizaje de la cultura meta, por otro, el reconocimiento de la propia y, como consecuencia de todo ello, una mirada respetuosa, libre de prejuicios, que posibilita la comprensión entre una y otra parte			
5.1.2. Las destrezas y habilidades (interculturales) / Saber hacer				

### **3.1.2. Autobiografía de encuentros interculturales (Consejo de Europa, 2009)**

La iniciativa *Autobiografía de encuentros interculturales* (Consejo de Europa, 2009) supone una aportación de una grandísima rentabilidad didáctica pues, a diferencia de la mayoría de los textos y documentos de apoyo impulsados desde las instituciones, en esta ocasión los recursos poseen una clara vocación didáctica que, sin renunciar a lo teórico, introducen dinámicas afectivas para fomentar la sensibilidad y la conciencia del alumnado, agregan fichas de trabajo con orientaciones pedagógicas para guía del profesorado, o, pongamos por caso, incluyen láminas con ilustraciones en las que entran en contacto personas de diferentes culturas en pro del debate guiado.

La *Autobiografía* en su conjunto resulta muy completa, ya que cuenta con dos versiones distintas: una para aprendientes de hasta once años, y otra de tipo estándar para usuarios que se hallen tanto dentro como fuera de la escuela. Sea cual sea el itinerario escogido, la herramienta pone a disposición del profesorado cinco documentos complementarios que ayudan a entender la utilidad de la iniciativa, aclaran conceptos clave ligados a la interculturalidad para encaminar el debate respetuoso y, sobre todo, que dotan a aprendientes y a formadores de tareas prácticas donde quedan contextualizadas situaciones de encuentros interculturales vividos en el pasado para su análisis en el presente.

En el cuadernillo facilitado para jóvenes y adultos (disponible para su consulta en <https://rm.coe.int/autobiografia-de-encuentros-interculturales/16808b16c8>), por ejemplo, se demanda al alumnado que emprenda un ejercicio de reconstrucción vivencial, analizando las condiciones en las que se produjo algún encuentro intercultural precedente. Se desea, con ello, que el aprendiente reflexione sobre las actitudes adoptadas, las presunciones inevitablemente concurrentes, los sentimientos que afloraron, los aspectos verbales o no verbales que tomaron parte de la conversación o el pensamiento consciente acerca de las posibles semejanzas que pudieran acaecer.

### **3.1.3. Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world (Council of Europe, 2012)**

El documento cuenta con dos partes bien diferenciadas. La primera, encuadrada alrededor de la educación intercultural y la definición de su marco de acción, presenta dos capítulos interrelacionados entre sí. En ellos se aborda tanto la dimensión de la educación intercultural (Neuner, 2012, pp. 11-50) como la explicitación de indicadores que ayuden a valorar qué conocimiento intercultural poseen docentes e instituciones (Karwacka-Vögele, 2012, pp. 51-60). El segundo bloque de la publicación, por su parte, comprende tres capítulos que quedan temáticamente orientados hacia la educación intercultural en relación con los intercambios académicos (Ruffino, 2012, pp. 63-94), el establecimiento de redes de colaboración (Teutsch, 2012, pp. 95-104) o el reconocimiento de logro en materia intercultural (Brotto, 2012, pp. 105-118).

En el presente trabajo, por razones de espacio y, sobre todo, por una cuestión de concreción, se pone el foco fundamentalmente en la primera parte del monográfico, que comienza recordando los desafíos que entraña la convivencia en las sociedades multilingües y pluriculturales. Además, a colación de esta premisa, se incide en el papel activo que la interculturalidad ha de jugar en el currículum educativo, alzando voz crítica a su presencia esporádica en proyectos ajenos a la realidad social.

Regresando al corazón del capítulo número uno, huelga recalcar que se destina una parte importante a aclarar conceptos básicos que, por lo general, tienden a generar cierta

ambigüedad. En este punto, sobresale el término ‘cultura’, abarcando una triple dimensión: la *cultura con mayúsculas*, que abarcaría el saber relativo a las letras, los acontecimientos históricos, la geografía o las principales manifestaciones artísticas. La *cultura a secas*, referida al saber inherente al hablante nativo que le permite desenvolverse con naturalidad en los contextos comunicativos, y culturales, pertenecientes a su cotidianidad. Y, por último, la *cultura con k*, ligada a la capacidad adaptativa del hablante para mimetizarse sin problemas a las demandas contextuales, lingüísticas o culturales de su interlocutor.

A continuación, se suceden y detallan otros conceptos como el multi, pluri e interculturalismo, las minorías y mayorías culturales, o el par inclusión-exclusión. También ocupa un espacio protagónico el estereotipo, cuyo origen es minuciosamente explicado, detallando los diferentes factores que contribuyen su desencadenamiento, o fosilización, en tres niveles bien delimitados (sociopolítico y sociocultural; institucional —en las escuelas—; e individual).

Más adelante, se trata el proyecto *Learning to live together* impulsado por la UNESCO, detallándose las seis líneas de acción que vertebran la causa. Entre ellas, la educación intercultural ejerce una función significativa. Al hilo de ello, el tramo final del capítulo se orienta, primero, hacia la redefinición del currículum actual en aras de posibilitar una integración del componente intercultural en la praxis diaria y, más tarde, hacia la especificación de las condiciones que, idealmente, habría de ostentar el profesorado para llevar a cabo su misión.

El segundo capítulo del volumen, como se reseñó con anterioridad, plantea numerosos indicadores llamados a realizar una evaluación diagnóstica del desempeño intercultural realizado por parte de los diversos agentes educativos. Dentro del plano de evaluación personal del profesorado, se encuentran ítems debidamente categorizados en distintas secciones (valores y cualidades; construcción de relaciones interpersonales; conocimiento intercultural y sensibilidad; conciencia global), todos ellos junto a una extensísima lista de preguntas para su autovalidación. Del mismo modo, a nivel institucional, pueden observarse parceladas otras tantas preguntas (acciones emprendidas como país; acciones desarrolladas dentro del centro educativo; actuaciones auspiciadas para el desarrollo del currículum; iniciativas para la formación del profesorado).

Para referencia, en la Tabla 2 se recuperan algunas muestras derivadas del cuestionario

**Tabla 2.** Indicadores de conciencia y desempeño intercultural de los agentes educativos.

<i>Indicadores personales</i>	
<i>Construcción de relaciones interpersonales</i>	¿Tengo relaciones duraderas con personas de otras culturas?
	¿Respeto y valoro la diversidad?
<i>Conocimiento intercultural y sensibilidad</i>	¿Soy respetuoso y tolerante frente a las diferencias culturales?
	¿Soy consciente de las convenciones, normas, religiones, costumbres, rutinas y formas de proceder de otras culturas?
	¿Me siento cómodo en entornos culturales distintos al propio?
	¿Soy capaz de aprender de las diferencias culturales?
<i>Conciencia global</i>	¿Logro empatizar con las problemáticas de la ciudadanía de otros lugares?
	¿Soy consciente de las crisis que azotan la humanidad?
<i>Indicadores institucionales</i>	
<i>Acciones desarrolladas dentro del centro educativo</i>	¿Respetamos la identidad cultural de nuestros aprendientes?
	¿Proporcionamos una atmósfera intercultural real a los aprendientes procedentes de diversos contextos étnicos y/o culturales?
	¿Prevenimos la segregación?
<i>Actuaciones auspiciadas para el desarrollo del currículum</i>	¿Brindamos a nuestro alumnado la opción de conocer a personas pertenecientes a diferentes contextos culturales con diferentes necesidades, intereses y talentos?
	¿Desarrollamos métodos y prácticas que permitan a nuestros aprendientes lidiar con la diversidad?
	¿Contempla nuestro currículum el desarrollo de intercambios, visitas o proyectos a través de los que se produzcan intercambios interculturales?
<i>Iniciativas para la formación del profesorado</i>	¿Incentivamos formaciones para mejorar la sensibilidad y la conciencia intercultural del profesorado?
	¿Ofrecemos formación basada en la provisión de estrategias que ayuden a manejar situaciones provocadas por racismo, xenofobia, sexismo o marginación?

*Nota.* Council of Europe (2012, pp. 52-59) [traducción adaptada]

### **3.1.4. Developing intercultural competence through education (Council of Europe, 2014)**

El siguiente documento se focaliza íntegramente en la competencia intercultural, siendo esta abordada en términos conceptuales, constitutivos y prácticos. En él, se ofrece una nítida definición del término, apuntando a la combinación de actitudes, conocimiento, habilidad y mutua comprensión. La asimilación de dicha competencia se manifiesta mediante tres acciones concretas: comprender y respetar toda forma de diversidad cultural, capacitar a aprendientes y enseñantes para desenvolverse eficiente y apropiadamente en las interacciones que exijan contacto con ‘el otro’ y establecer relaciones positivas con los integrantes de sus colectivos.

En adelante, se dedica un apartado completo a explicar los distintos componentes que integran la competencia intercultural. Dentro de ella figuran *actitudes*, tales como la curiosidad, la tolerancia, la empatía o la flexibilidad; *conocimiento y comprensión*, para

evitar que interfirieran en la comunicación presunciones erróneas o juicios subjetivos; y *habilidades* de mediación social, así como de orden lingüístico, sociolingüístico y pragmático que permitan una comunicación y una convivencia respetuosas entre los interlocutores de las culturas que entran en contacto.

Dos de los bloques más relevantes del documento se ubican en los apartados cuarto y quinto y se centran en el enfoque pedagógico y en la planificación de aula necesarias, tanto en contextos formales como informales, para efectuar intervenciones efectivas. Sugieren cuatro fases de trabajo: una primera de *experimentación*, que permita a los aprendientes sentir en piel propia qué se siente ante el estímulo de entrar en contacto con otras culturas (mediante juegos, contacto con otras personas, etc.). La segunda, de *comparación*, enfatizando no solo en los puntos de divergencia que llevan al alumnado a interpretar como ‘extraño’, ‘peor’ o, incluso, ‘incivilizado’ el comportamiento de quienes no se rigen por sus mismas normas, sino en la búsqueda de nexos compartidos que les acerquen. La tercera, de *análisis*, por medio de materiales auténticos en forma de audio, o de vídeo, a través de los que el alumnado pueda cuestionarse sus hábitos, valores o creencias. La cuarta, de *reflexión*, invita a que el alumnado registre su progreso, elaborando un portafolio con las evidencias de su aprendizaje. Y, por último, la quinta, de *acción*, fomentando oportunidades de transferencia en el contexto social de la comunidad que consoliden todo el proceso de adquisición de la competencia intercultural de los discentes.

Posteriormente, se pone al alcance del profesorado un paquete de ideas para tratar todo tipo de supuestos que permitan a los aprendientes afrontar situaciones de conflicto intercultural desde una perspectiva didáctica. Una de estas propuestas es la realización de *role plays* en los que el alumnado asuma el desafío de adoptar una nueva identidad con todas las connotaciones culturales que le sean indicadas, a partir de una carta de rol previamente elaborada por el docente. El objetivo es romper con la norma social comúnmente establecida y plantear simulaciones que les lleven a encarar situaciones de choque conforme al modo en que dictamina la norma de la otra cultura.

También se refieren otras prácticas, como la lectura de textos y poemas, el visionado de piezas teatrales, la proyección de películas, la participación en redes sociales con fines educativos, así como la realización de actividades de escritura creativa.

### **3.1.5. Volumen complementario (Consejo de Europa, 2021)**

Entre las funciones que atesora el *VC* (Consejo de Europa, 2021) destaca la revisión terminológica en conceptos clave pertenecientes al ámbito de la ASL (adquisición de segundas lenguas), la actualización de las escalas presentes en el documento de 2002 (incluyendo nuevas áreas como la mediación —quinta destreza lingüística— o el lenguaje de signos), además de la adopción de una perspectiva de género en la redacción del *Volumen*.

En lo que concierne a la competencia intercultural, uno de los puntos sobresalientes del *VC* reside en la inclusión de una escala específica para calibrar el nivel de dominio del aprendiente. Así, el *Aprovechamiento del repertorio pluricultural* alberga un conjunto de descriptores concretos que determinan la progresión de los usuarios de la lengua en función del nivel idiomático que posean.

Siguiendo esta línea, puede observarse que, en los niveles iniciales de A1 y de A2, el alumnado muestra conciencia de los condicionantes culturales que obstaculizan la comunicación. En consecuencia, siempre y cuando se trate de situaciones relativas a la

vida diaria, el aprendiente es capaz de adoptar un comportamiento apropiado. En el B1, el discente tiende a respetar las convenciones de naturaleza sociopragmática de la cultura meta, contando, además, con un repertorio suficiente para explicar elementos de su cultura de origen y debatir acerca de aquellos puntos que disten de la propia. Entre tanto, el aprendiente de B2 posee solvencia suficiente para resolver la mayoría de las desavenencias culturales que puedan generarse y, por lo general, puede asumir un papel de mediador en caso de que surjan malentendidos. En los niveles C, la máxima expresión de competencia intercultural se traduce en la capacidad del hablante para profundizar en temas sensibles relativos al trasfondo cultural. Esto incluye un conocimiento exhaustivo de las actitudes y de las creencias que subyacen a las normas no escritas que rigen el comportamiento de la colectividad, lo que permite al discente de dicho nivel tender puentes y eliminar, dado el caso, toda ambigüedad entre interlocutores menos habituados a interactuar con hablantes de otras culturas.

A continuación, en la Tabla 3, se recoge adaptada una muestra resumida de la escala correspondiente al *Aprovechamiento del repertorio pluricultural* de los aprendientes conforme al *VC*.

**Tabla 3.** Aprovechamiento del repertorio pluricultural en el *VC* (2021).

C2	Hace gala de un dominio pleno de las diferencias culturales y cuenta con las herramientas lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas para adecuar su intervención con acierto, intercediendo con aquellos que adolecen de su misma competencia para evitar choques y, en caso de darse, poder aclararlos
C1	Aborda objetivamente las raíces culturales de la cultura meta, mostrando sensibilidad al explicar el modo en que configuran las actitudes, las creencias y sus valores. Muestra iniciativa para organizar encuentros (inter)culturales, tertulias literarias, actividades de cine fórum, etc.
	Gestiona deslices y malentendidos en calidad de mediador. Realiza aportaciones constructivas entre las partes para facilitar la comunicación
B2	Interpreta con relativa solvencia las principales claves culturales que caracterizan a la comunidad con la que se entra en contacto
	Aboga por el principio de no suposición entre culturas
	Aprecia las diferencias y las similitudes existentes entre las distintas culturas, empleándolas como nexo facilitador entre las partes. Se sirve de estas para alcanzar el mutuo entendimiento
B1	Cumple con las normas sociales habituales en torno a la proxémica, la postura o el contacto visual
	Es capaz de compartir aspectos de la idiosincrasia de su cultura a integrantes de otros grupos o, del mismo modo, trasladar detalles relacionados con la otra cultura a miembros de la suya
	Describe con sencillez elementos, costumbres, tradiciones o comportamientos culturales, tanto de la propia como de la ajena, que pueden resultar desconcertantes en sendas direcciones
A2	Conoce las convenciones sociales básicas relacionadas con los saludos y con las despedidas
	Maneja correctamente la expresión de agradecimiento y la petición de disculpa
	Es consciente de que sus actuaciones pueden ocasionar malentendidos culturales, pero dispone de la habilidad necesaria para prevenir a su interlocutor de sus carencias
A1	Reconoce diferencias gestuales a la hora de realizar recuentos, al medir distancias (kilómetros/millas; kilogramo/libra, etc.), al decir la hora, etc.
Pre-A1	No consta descriptor

## 3.2. Instituto Cervantes

### 3.2.1. Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006)

La interculturalidad toma parte activa dentro del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006). Concretamente, el capítulo duodécimo —*habilidades y actitudes interculturales*—, desenmaraña y explicita los distintos saberes, habilidades y actitudes que, una vez adquiridos, capacitan el desempeño intercultural de los usuarios de la lengua.

Para ello, el *PCIC* pone a disposición del profesorado un inventario compuesto por estrategias que pretenden estimular la curiosidad del alumnado para que se familiarice con la cultura del mundo hispánico desde una mirada plural respetuosamente diversa. Para lograr este fin, se plantea la activación de un paquete formativo que abarca componentes entre los que se han de resaltar los que siguen: a) cultura general de los países hispanohablantes; 2) conciencia intercultural del aprendiente; 3) mediación intercultural; y 4) sensibilidad cultural. Los saberes incluidos en el inventario proporcionado por el *PCIC* se agrupan alrededor de dos bloques, *habilidades*, y *actitudes*, en clara correspondencia a lo señalado en el *MCER*.

Uno de los puntos dignos de mención del *Plan* tiene que ver con el modo en que se estructura y pautan los saberes, las habilidades y las actitudes interculturales objeto de adquisición. El *PCIC* apuesta por su libre integración dentro de la programación de aula, con independencia del nivel lingüístico del alumnado, invitando, de esta manera, a una experiencia de inmersión (inter)cultural desde el primer contacto con la lengua.

### 3.2.2. Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012)

Pese a contar con más de una década de trayectoria, el carácter ecléctico de la publicación la siguen situando como una fuente de consulta imperdible. En ella, el Instituto Cervantes brinda un modelo referencial que se construye alrededor de un total de ocho competencias clave que, a su vez, quedan articuladas en torno de una batería de competencias específicas relacionadas. Entre las competencias clave que pueden hallarse en el citado documento se distinguen: a) Organizar situaciones de aprendizaje; b) evaluar el aprendizaje y la actuación del alumnado; c) involucrar a los aprendientes como parte activa de su propio proceso de aprendizaje; d) *facilitar la comunicación intercultural*; e) crecer profesionalmente en el seno de la institución; f) canalizar emociones vinculadas a su desempeño laboral; g) integrarse y adoptar un papel activo en la institución; h) incorporar las TIC como herramienta vehicular de aprendizaje.

Como puede observarse, la competencia intercultural y, más concretamente, *facilitar la comunicación intercultural*, se erige como parte esencial del espectro de habilidades idealmente asociadas al profesorado en ejercicio. Dicha competencia clave puede entenderse como la capacidad de los docentes para favorecer relaciones de equidad, respeto y comprensión de las diferencias mutuas en un ejercicio de apertura y diálogo en el que todo juicio, o postura eurocéntrica, quedan naturalmente al margen. Este conjunto de actuaciones no se circunscribe en exclusiva al plano de la esfera social, con estudiantes, hispanistas locales, etc., sino que también atañe a las lenguas y dialectos que conforman el entorno. Por tanto, facilitar la comunicación intercultural implica que el profesorado adopte una postura flexible en la que ‘lo propio’ y ‘lo ajeno’ contrastan continuamente.

En cuanto a las competencias específicas particularmente vinculadas a la *facilitación de la comunicación intercultural*, cabe mencionar cuatro. La primera es *implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural*. Tiene que ver con la idea que el

docente rentabilice al máximo cada encuentro intercultural con gentes de otros países a fin de analizar su propio desempeño en tales contextos. Se pretende, con ello, realizar una evaluación introspectiva que le permita extrapolar mecanismos y herramientas aplicables a su propia práctica docente. Esta competencia presupone en el docente inquietud e interés por adentrarse en otras culturas, una curiosidad innata hacia otras realidades y, de igual modo, una capacidad observacional que le permite profesionalizar su condición como guía.

La segunda, *adaptarse a las culturas del entorno*, alude a la responsabilidad y a la ética del docente para actuar con deferencia y respeto en cada una de las interacciones que pudieran establecerse en la comunidad en la que se entra en contacto. Esto incluye el respeto de normas locales, la omisión de temas tabú a la hora de llevar determinadas actividades al aula o en el trato con otras colegas.

La tercera, *fomentar el diálogo intercultural*, hace referencia a diferentes clases de acciones. La más relevante pasa por mediar en determinados contextos en los que la comprensión pueda experimentar malentendidos (ofreciendo soporte informativo relacionado con los comportamientos culturales habituales, cubriendo posibles vacíos provocados por la distancia cultural o, en el más controvertido de los casos, mitigando la dimensión del choque que pudiera desencadenarse de manera espontánea).

La cuarta y última, *promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural*, insiste en que el profesorado infunda entre sus discentes el verdadero significado de formarse como hablantes interculturales. Para materializar este objetivo, el enseñante debe guiar y, sobre todo, transmitir valores como la empatía o la tolerancia hacia la lengua y la cultura meta. Contribuye a la consecución de esta competencia específica la realización de proyectos de investigación intercultural, así como la realización ejercicios de autoevaluación que permita que el alumnado tome conciencia de su identidad, identifique actitudes etnocéntricas o analice estereotipos interiorizados en su cultura de origen.

### **3.2.3. Capacidades y acciones clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras en fase inicial de desarrollo (Instituto Cervantes, 2024)**

El último de los documentos referidos se cimenta en torno al documento de 2012 y, por tanto, puede observarse una línea continuista en términos competenciales. En él, se subraya la importancia de que el profesorado novel adquiera una serie de habilidades transversales que van más allá de lo estrictamente lingüístico. Entre ellas figuran la actualización profesional, la gestión emocional, el manejo de herramientas TIC y, ante todo, la comunicación intercultural, que queda posicionada en primer lugar como una de las aptitudes que habría de personificar todo enseñante desde el primer estadio formativo. Esta marca temporal es, justamente, una de las precisiones que se insertan en esta revisión referencial, lo que refleja la férrea voluntad institucional hacia la que se dirige el nuevo paradigma actual de la enseñanza de lenguas adicionales. De esta manera, la competencia en cuestión, *Facilitar la comunicación intercultural*, trae implícita la ejecución de cuatro acciones que pasan por: a) fomentar el respeto hacia la diversidad en términos de reciprocidad; b) tomar conciencia de la identidad cultural propia al tiempo que alienta que los aprendientes hagan lo propio con la suya; c) ejercer de mediador entre las diferentes culturas a fin de aclarar matices y erradicar la propagación de creencias erróneas; y d) trabajar proactivamente en el aula, llevando actividades y materiales que contribuyan a efectuar una aproximación cultural lo más inmersiva y auténtica posible.

## 4. CONCLUSIONES

El aula de lenguas adicionales representa un ecosistema complejo en el que la globalización y la diversidad de la sociedad desdibujan la visión etnocéntrica de los modelos de enseñanza más tradicionales. En pleno siglo XXI, y con una disciplina plenamente consagrada, la integración de la competencia intercultural constituye un bien indispensable para satisfacer, con toda garantía, el proceso formativo de los aprendientes *en pos de* un fructífero desempeño sociolaboral.

El presente capítulo, consciente de la realidad intercultural de la sociedad actual, recapitula las principales aportaciones de los marcos referenciales en el área de ELE con la intención de que el profesorado de la disciplina obtenga una mirada sucinta de todos ellos y, en consecuencia, pueda acometer mejores actuaciones docentes que ayuden a forjar una conciencia plena del alumnado al tratar su integración.

## AGRADECIMIENTOS

A la Facultad de Humanidades de la Universidad de Tallin y, muy especialmente, al Dr. Guillem Castañar, por viabilizar la estada de investigación disfrutada por el Dr. Juan Carlos Manzanares entre el 1 de agosto y el 31 de octubre de 2025 en Tallin (Estonia) en el marco del Programa P.10 del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada.

## REFERENCIAS

- Céspedes, C. I. (2024). El aula de ELE: un espacio para la revalorización de la etnicidad y la interculturalidad. *Porta Linguarum*, 44, 233-248. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi44.30452>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Traducción del Instituto Cervantes). Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Council of Europe. (2004). *The INCA Project: Intercultural competence assessment*. Council of Europe Publishing.
- Consejo de Europa. (2009). *Autobiografía de encuentros interculturales*. Unidad de Política Lingüística, Departamento de Educación. Consejo de Europa. <https://acortar.link/dzgqpb>
- Council of Europe. (2012). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c>
- Council of Europe. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16808ce258>
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Traducción del Instituto Cervantes). Ministerio de Educación y Formación Profesional; Instituto Cervantes. <https://acortar.link/ujANln>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes.

- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Instituto Cervantes. (2024). *Capacidades y acciones clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras en fase inicial de desarrollo*. Instituto Cervantes. <https://acortar.link/RgmpWj>
- Manzanares, J. C. y Song, Y. (2025). Bases teóricas y aplicaciones prácticas para tender puentes interculturales con aprendientes chinos: recursos didácticos y claves interventivas para el profesorado de ELE. *Onomázein, NE XVI, Enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales: cultura, afecto y sociedad digital*, 133-161. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne16.07>
- Méndez, M. C. (2021). *101 preguntas para ser profe de ELE*. Edinumen.
- Neila, G. (2020). *Embajadores del español. Guía para profesores de español como lengua extranjera*. Editorial Pie de Página.
- Ramos, E. (2024). *Didáctica del español como lengua extranjera para las relaciones internacionales en el ámbito de la comunicación intercultural*. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/691780>
- Tovar-Correal, M., Pedraja-Rejas, L. y Mondaca-Rojas, C. (2024). Competencia comunicativa intercultural: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista De Ciencias Sociales, XXX(Número Especial 10)*, 284-307. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42844>