

Ana Gabrijela Blažević

Andrea-Beata Jelić

Universidad de Zagreb

Los elementos culturales en los libros de texto de ELE para adolescentes: propuesta de criterios de análisis

Cultural Contents in Spanish as a Foreign Language Coursebooks for Adolescents: Proposal of Analysis Criteria

Recibido: 24.04.2025 / **Aceptado:** 27.11.2025

Resumen: Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia comunicativa intercultural es un medio de comunicación y socialización que permite al alumnado establecer una relación entre su cultura y la ajena y mediar entre ellas, proceso en el cual los libros de texto juegan un rol crucial. En el caso del español como lengua extranjera (ELE), esto representa un especial desafío debido a la heterogeneidad y riqueza cultural de los países hispanohablantes y las variedades del español de cada país. En este trabajo se propone una parrilla de criterios para analizar la presencia y las características de los elementos culturales en los libros de

Abstract: In the foreign language classroom, intercultural communicative competence is a means of communication and socialization, enabling learners to establish a relationship between a foreign and their own culture as well as to mediate between them whereby foreign language coursebooks play a key role. In teaching Spanish as a foreign language, this poses a particular challenge because of the considerable heterogeneity and cultural richness of Spanish-speaking countries, as well as the diversity of Spanish language varieties. The aim of our paper is to propose analysis criteria which would enable the presence,

texto de ELE, aplicados a un libro de texto para adolescentes. Los resultados señalan que la competencia intercultural está muy presente e integrada a lo largo de todo el libro de texto analizado, reforzando así la relación insoluble entre lengua y cultura, y que en el libro de texto está representada la diversidad cultural del mundo hispano. Sin embargo, se han observado áreas de posibles mejoras, como disminuir la dominancia de los referentes culturales, mantener un mejor equilibrio entre las destrezas que se desarrollan en las actividades con elementos culturales y promover una mayor concienciación de la cultura propia del alumnado.

Palabras clave: alumnado adolescente, competencia intercultural, elementos culturales, español como lengua extranjera (ELE), libro de texto.

characteristics and ways of representation of selected types of cultural content in a coursebook to be determined, applied to a coursebook aimed at adolescent learners. The results indicate that intercultural communicative competence is highly present and embedded throughout the analyzed coursebook reinforcing the strong relationship between language and culture, and that the cultural diversity of the Hispanic world is represented. However, areas for potential improvement have been observed, such as reducing the dominance of cultural references, maintaining a better balance between the skills developed in the activities containing cultural elements, and promoting greater awareness of learners' own culture.

Keywords: adolescent learners, intercultural competence, cultural elements, coursebooks, Spanish as a foreign language.

1. Introducción

El concepto actual de adquisición de lenguas extranjeras incluye, además de elementos lingüísticos y comunicativos, la adquisición de elementos culturales, así como la concienciación de la estrecha relación que existe entre lengua y cultura. La cultura en su acepción más amplia se puede definir como “el conjunto de comportamientos habituales de un colectivo” (Soler-Espiauba 2009: 215). Aunque durante muchos años la cultura se observó a través del prisma de la llamada “alta cultura”, es decir de los grandes acontecimientos, obras y personas de la historia, el arte o la literatura de un pueblo, hoy es ampliamente aceptado el concepto antropológico de la cultura que abarca las costumbres, tradiciones y la vida cotidiana de una comunidad (Paricio Tato 2014). Según Vrhovac, “la lengua es el producto de una cultura, pero a su vez, su mediador” (2019: 303), ya que la cultura se desarrolla y crea con la lengua y está integrada en ella. En ese sentido, el concepto canónico de la competencia comunicativa (Hymes 1972) ha sido ampliado y enriquecido durante los últimos treinta años con el concepto de la competencia comunicativa intercultural, que abarca la capacidad de

dialogar e interactuar eficazmente con individuos de otras culturas (Alexopoulou 2020; Guilherme 2000). Desde la perspectiva de la didáctica de lenguas extranjeras (LE), eso ha llevado a cambios en el proceso de enseñanza: la competencia comunicativa intercultural se ha convertido en uno de los objetivos del aprendizaje de LE (Andraka 2019) y el modelo de hablante a perseguir pasa a ser el de un hablante intercultural que puede mediar entre su cultura y la extranjera (Byram y Fleming 2001; Vrhovac 2019).

En los contextos formales de aprendizaje de una LE el libro de texto juega un papel muy importante en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del alumnado, debido a que este fuera de clases no suele estar frecuentemente en contacto ni con la lengua que estudia ni con su cultura. Por eso, el libro de texto es una de las principales fuentes de *input* cultural para el alumnado. En el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), esto representa un especial desafío para los creadores de libros de texto debido a la heterogeneidad y riqueza cultural de los países hispanohablantes y las variedades de español de cada país. Sin embargo, a pesar de la relevancia de los libros de texto, su estudio todavía no se ha consolidado (Canale 2024), de lo que se puede deducir la necesidad de llevar a cabo estudios adicionales con el propósito de ofrecer análisis temáticos sobre el contenido de los libros de texto, especialmente los destinados a subgrupos particulares de alumnado, ya que la mayoría de los análisis existentes se basan en libros de texto para adultos. Por eso, en este trabajo afrontamos el desafío de analizar los elementos culturales en el ejemplo de un libro de texto de ELE para adolescentes que se utiliza en las escuelas primarias en Croacia, *Reporteros Internacionales*, proporcionando también una plantilla de análisis de los elementos culturales para facilitar investigaciones futuras.

2. La competencia comunicativa intercultural

Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia comunicativa intercultural abarca los elementos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos e interculturales que acompañan al alumnado en el proceso de adquisición de la lengua y a través de los cuales la cultura se vuelve un medio de comunicación y socialización (Andraka 2019; Byram 1997; Miquel y Sans 2004; Petravić 2016). En su influyente modelo, Byram (2020) diferencia cinco dimensiones o saberes de la competencia comunicativa intercultural: los conocimientos o saberes (*savoirs*), el saber comprender (*savoir comprendre*), el saber hacer (*savoir apprendre/faire*), las actitudes o el saber ser (*savoir être*) y el saber comprometerse (*savoir s'engager*). Los saberes incluyen el conocimiento sobre uno mismo y los demás, así como la interacción a nivel individual y social. El saber comprender se refiere a la capacidad de interpretar documentos y eventos y relacionarlos con nuestra propia cultura. El saber hacer es la capacidad de

descubrir, es decir de adquirir nuevos conocimientos y de interactuar poniendo en práctica nuestros conocimientos, actitudes y habilidades. Las actitudes nos permiten relativizar nuestras interpretaciones y apreciar interpretaciones distintas, mientras que el saber comprometerse se refiere al desarrollo de una conciencia cultural crítica en la valoración de perspectivas, acciones y productos culturales, tanto de nuestra cultura como de la extranjera, por lo cual esta última ocupa un lugar central en el modelo de competencia intercultural propuesto por Byram.

La creciente importancia de la competencia comunicativa intercultural se puede observar también en el desarrollo del concepto de la competencia plurilingüe/pluricultural en el Marco común de referencia para las lenguas, MCER, que “hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina con distinto grado varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Consejo de Europa 2002: 167). Se trata de una competencia que está en el centro de la política lingüística europea porque puede acelerar el aprendizaje lingüístico, pero también porque su desarrollo influye en la habilidad de mediar entre la cultura propia y la ajena, facilitando así la comunicación y superando estereotipos y desentendidos culturales, además de que ayuda a construir actitudes positivas hacia el concepto de cultura en sí (Consejo de Europa 2002). Sin embargo, en la primera versión del MCER (Consejo de Europa 2002) no se detallaba el desarrollo de la competencia pluricultural, sino que esta se englobaba indirectamente dentro del desarrollo de otras competencias, principalmente dentro de las competencias generales (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) y, en menor medida, dentro de la competencia comunicativa (dentro de la competencia lingüística, a través de sus componentes léxicos y semánticos; dentro de la sociolingüística, a través de las reglas de comportamientos, los dichos populares, los registros, acentos y dialectos; y dentro de la competencia pragmática, en cuanto a que diversas convenciones culturalmente condicionadas influyen en el planeamiento de los textos). A diferencia de ello, el Volumen complementario del MCER (Consejo de Europa 2020) proporciona una tabla con descriptores sobre el aprovechamiento del repertorio pluricultural para cada nivel.

Además del MCER y su volumen complementario, el Consejo de Europa (2013) ha editado también el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP) con el fin de promover un cambio de paradigma en la educación lingüística y potenciar los enfoques plurales que se alejan de una visión compartimentada de las competencias lingüísticas y culturales del alumnado, destacando que la competencia plurilingüe y pluricultural de MCER abarca todo el conocimiento lingüístico y cultural de un individuo. Este referencial comprende descriptores de

recursos relativos a los saberes, el saber hacer y el saber ser del alumnado y listas de recursos que promueven las competencias globales en las que se centra el documento: la gestión de la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad y la construcción y el desarrollo de un repertorio lingüístico y cultural plural.

Además de la integración del plano cultural con el lingüístico que se evidencia en todos estos marcos, varios autores destacan la importancia del desarrollo explícito de la competencia comunicativa intercultural. Por ejemplo, Toledo Vega y García Fernández (2020) subrayan el valor cognitivo de los contenidos culturales y destacan que analizando las diferencias y similitudes entre su cultura y la ajena el alumnado desarrolla el pensamiento crítico; mientras que Miquel y Sans (2004) destacan el rol del profesorado en los análisis culturales explícitos que desarrollan el pensamiento crítico del alumnado y actitudes interculturales positivas. De aquí surge también la importancia de la manera en la que los libros de textos muestran la diversidad lingüística y cultural del español dado que el profesorado, por su parte, trae también a la clase sus propias actitudes y creencias sobre la identidad lingüística del español (por ejemplo, el nombre que usa para denominarlo –español o castellano–, y su actitud hacia las variedades dialectales y su percibido prestigio) (Contreras Izquierdo 2023).

3. La interculturalidad en las clases de ELE y el rol del libro de texto

Siguiendo las directrices de MCER (Consejo de Europa 2002), el Plan Curricular del Instituto Cervantes –PCIC (Instituto Cervantes 2006)– enumera los objetivos y contenidos de la enseñanza de ELE observando al alumnado a través de tres dimensiones: el alumnado como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo. Como hablante intercultural, el alumnado “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” (Instituto Cervantes 2006). Para ello, el alumnado debe tomar conciencia sobre la diversidad cultural del mundo hispanohablante y sobre el rol de sus propias actitudes y factores afectivos al interpretar otras culturas y a sus hablantes, pero también debe familiarizarse con los referentes culturales, las normas y convenciones sociales de los países hispanohablantes para participar como mediador intercultural en diversas situaciones e interacciones interculturales.

En cuanto a los contenidos concretos que debería aprender en distintos niveles el alumnado de ELE, estos se detallan en los apartados 10, 11 y 12 del PCIC (Instituto Cervantes 2006): los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales.

Los referentes culturales son el conocimiento fáctico que menciona el MCER (Consejo de Europa 2002) que permite al alumnado tener una visión general de los

elementos que representan la herencia cultural del mundo hispanohablante. Estos abarcan los conocimientos generales (geográficos, demográficos, económicos, políticos, educativos, etc.) de los países hispanos, los acontecimientos y protagonistas del pasado y el presente y los productos y creaciones culturales (literatura, música, cine y otros campos y corrientes artísticas) que forman parte de la herencia cultural del mundo hispanohablante.

Los contenidos del inventario de saberes y comportamientos socioculturales se refieren a los conocimientos concretos sobre la forma de vida y la organización social, el día a día, las relaciones interpersonales en distintos ámbitos y la identidad colectiva y el estilo de vida, mientras que los comportamientos se describen en contextos comunicativos e interactivos.

Las habilidades y actitudes interculturales son los conocimientos procedurales que el alumnado como usuario de la lengua usa conscientemente para desarrollar estrategias interculturales mediante las cuales, dentro de sus experiencias interculturales, puede entender e interpretar las informaciones con las que se encuentra y actuar adecuadamente en una situación comunicativa. Estas actitudes y habilidades ayudan al alumnado a controlar las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales de su reacción en una interacción intercultural, fomentando la creación de una identidad cultural plural que permite aceptar los conocimientos y comportamientos culturales y mediar entre culturas. El desarrollo de estas habilidades y actitudes está estrechamente relacionado con la ya mencionada explicitación y el trabajo comparativo en cuanto a los temas culturales tratados (Miquel y Sans 2004).

Diversos trabajos subrayan que el libro de texto desempeña un papel positivo en el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, al ofrecer una progresión de contenidos y un marco estable para la planificación del profesorado. A menudo, este se combina con otros recursos didácticos, como textos auténticos, materiales audiovisuales y recursos digitales para enriquecer la experiencia intercultural del alumnado y ampliar su eficacia (Gutiérrez Rivero y Romero Oliva 2022; Carmona Herrera *et al.* 2019; Jiménez y Jiménez 2024), pero en el entorno formal de aprendizaje de una LE los libros de texto como mediadores entre el alumnado y la cultura de la lengua que estudian son cruciales (Bravo Moreno 2019; Maričić y Moreno Fernández 2015; Petravić 2010, 2016). Como destacan Byram, Nichols y Stevens (2001), la importancia del libro de texto va más allá de ser habitualmente la fuente principal del *input* cultural, ya que el libro de texto, según su planteamiento, puede potenciar en mayor o menor medida el desarrollo explícito de la competencia comunicativa intercultural.

El libro de texto puede definirse como “un conjunto de materiales (textos, imágenes, consignas, etc.) pedagógicamente ordenados y organizados para presentar una disciplina,

un área de trabajo o un cuerpo de contenidos a los estudiantes” (Canale 2024). Además de ser un material de clases a menudo primordial que guía hacia la consecución de los resultados de aprendizaje planeados, por lo general es para el alumnado la principal fuente de *input* lingüístico y de conocimiento cuando se trata de lenguas a las que no está expuesto en gran medida fuera de aula. Andraka (2019) destaca que, respecto a los contenidos culturales, los libros de texto deben contener información actual y correcta, mostrar la cultura de manera realista, contextualizar los elementos culturales, desarrollar la conciencia de que en diferentes situaciones comunicativas los comportamientos están culturalmente condicionados y evitar los estereotipos. Los libros de texto suelen contener temas positivos o neutrales, como lo son monumentos culturales, tradiciones y costumbres del día a día. Según se promueven diversas actividades interculturales, se desarrollan temas sociales más serios, se usan materiales auténticos y se fomenta el intercambio de opiniones (Derenowski 2011). Partiendo de la ya mencionada definición de la competencia pluricultural del MCER, Trujillo Sáez (2005) destaca la necesidad de que los libros de texto manifiesten la cultura de manera integrada al aprendizaje de lengua, y no dejándola como un tema aparte.

Además de estas características generales que deben presentar los libros de texto en cuanto a los elementos culturales, es indispensable que estos se adapten al perfil de sus previstos usuarios. En ese aspecto el alumnado de ELE adolescente, como usuario meta del libro de texto aquí analizado, debería ser reconocido como un grupo particular de alumnado. Teniendo en mente los grandes cambios tanto físicos como cognitivos, afectivos y sociales que atraviesan los adolescentes y la etapa de desarrollo en la que se encuentran, donde se descubren a sí mismos y empiezan a ver al mundo con otros ojos, se debe atender a sus necesidades particulares. La enseñanza a los adolescentes debe, en primer lugar, situarse en un entorno positivo, de respeto y alentador, que al mismo tiempo sea estimulante y fomente el desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Erlam *et al.* 2021). Asimismo, hay que tener en cuenta su conocimiento previo y sus creencias y expectativas sobre la lengua meta, factores que pueden influir en su proceso de aprendizaje (Barcelos y Kalaja 2011).

Según los datos del Instituto Cervantes (2024), el español es una de las lenguas más estudiadas en el mundo y la segunda o tercera lengua extranjera en las escuelas secundarias de muchos países europeos, con una perspectiva de aumento. Sin embargo, todavía se siente una falta de estudios de materiales pedagógicos y didácticos que tengan en cuenta las peculiaridades de esta franja de edad (Colomo Nieto 2022) y que ayuden a mejorar las prácticas existentes, por lo cual en este trabajo nos proponemos presentar un modelo de análisis de los elementos culturales aplicado a un manual para adolescentes.

4. Investigaciones previas

Existen numerosas investigaciones sobre diversos aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los libros de texto de ELE. Sin embargo, los objetivos de dichas investigaciones, la selección del corpus y los criterios de análisis varían mucho.

Es por eso por lo que aquí nos centraremos en las investigaciones sobre la presencia en general de la cultura en los libros de texto de ELE que se asemejan al perfil de esta investigación y, por ende, cuyos resultados pueden ser comparados.

Álvarez Baz (2012) midió los aspectos interculturales de la lengua y el tratamiento que reciben en 7 libros de texto del nivel B1 para adultos editados en España (*Pasaporte ELE, Agencia ELE, Vía rápida, Etapas 6, 7, 8 y 9, Español lengua viva, Protagonistas internacionales y Anaya ELE intensivo*) con el fin de ahondar en el desarrollo de las actitudes y habilidades interculturales del alumnado sinohablante. El autor concluyó que los contenidos necesarios para desarrollar la conciencia intercultural del alumnado están integrados junto a los demás contenidos, pero principalmente a través de un enfoque informativo. Además, observó que los libros de texto se dividen en los que usan los elementos culturales para desarrollar la competencia lingüística del alumnado y los que promueven la competencia comunicativa pluricultural propiamente dicha.

Illescas García (2015) en su análisis de la presencia de contenidos multiculturales en 8 libros de texto de ELE editados en España (*Prisma Progresiva (B1), Nuevo Ven 2, Vive el español B1, Sueña 2, Pasaporte ELE, Nuevo Español en marcha 3, Gente hoy 2, Aula Internacional 3 Nueva edición*) y en 8 editados en EE.UU. concluyó que los elementos lingüísticos y culturales no están conectados y que la cultura frecuentemente se usa como base para adquirir la lengua y no la competencia comunicativa intercultural dado que predomina un enfoque informativo en el que solo se transmiten datos sobre la cultura hispana, principalmente a través de textos.

Bravo Moreno (2019) analizó los elementos culturales en tres series de libros de texto de ELE para adultos: *Sueña 1 (A1-A2) y 2 (B1); Diverso 1 (A1), 2 (A2) y 3 (B1) y Aula Internacional 1 (A1), 2 (A2) y 3 (B1)* siguiendo la clasificación de contenidos culturales del PCIC y analizando las actividades que contienen elementos culturales, las destrezas que se trabajaban con ellas y la existencia o no de contraste entre dicho componente de la cultura extranjera con la propia del alumnado. La autora concluyó que existe una progresión en los elementos culturales según el nivel, que entre el 50 y 60% de los contenidos encontrados se refieren a los referentes culturales y que las destrezas no están parejamente representadas, dominando la lectura y la expresión oral. Además, observó que como referente cultural suele usarse España y destacó el rol crucial del profesorado en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural,

ya que en los libros de texto que analizó los elementos culturales por lo general no se contrastaban con la cultura propia del alumnado.

Robles Ávila y Palmer (2020) investigaron el componente cultural con el fin de sopesar la importancia que se le otorga a la competencia pluricultural en los libros de texto *Bitácora 2* y *Experiencias Internacional 2* (ambos del nivel A2), para lo cual en la primera fase de análisis clasificaron los contenidos culturales según se referían a: a) referentes culturales; b) saberes y comportamientos socioculturales; c) competencia plurilingüe o d) competencia pluricultural. Sus resultados mostraron que se pone énfasis principalmente en los referentes culturales seguidos de los saberes y comportamientos socioculturales, y que la cultura se introduce de manera expositiva sin involucrar mucho al alumnado, lo que no conlleva a un desarrollo adecuado de su competencia comunicativa intercultural.

Morales-Vidal y Cassany (2020) analizaron críticamente el discurso en los libros de texto de ELE de los niveles A1, A2 y B1 *En Acción 1*, *Gente Hoy 2*, *Nuevo Avance Básico*, *Nuevo Prisma A1* y en *¿Español? ¡Por supuesto! 4* en siete categorías: clases sociales, diversidad étnico-racial y migrantes, roles o papeles sociales en los que se sitúa el aprendiz, prácticas culturales hispanas representadas, identidades LGTBIQ+ y diversidad de género, edad de los personajes y discapacidad física/motora o neurodivergente. En cuanto a las prácticas culturales hispanas, concluyen que predominan las españolas frente a las hispanoamericanas excepto en el libro de texto *Gente*, pero evidencian una visión pluricéntrica de la comunidad a pesar de que las editoriales analizadas son peninsulares. En relación con los temas, prevalecen los corrientes o *mainstream* y la alta cultura. Además, destacan que los aspectos folclóricos y festivos están hiperrepresentados, estereotipados y mostrados de forma idealizada, debido a la mercantilización del español.

Cabrera Romero (2023) hizo un análisis cuantitativo y cualitativo de 30 libros de texto de ELE editados en España, 15 del nivel A2 y 15 del nivel B2, para determinar el tipo de contenido cultural que incluyen y su ámbito geográfico (España o Hispanoamérica), su integración en el libro de texto, las destrezas que se practican, si a la cultura se le da un enfoque formativo o informativo y si los contenidos analizados contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. La autora encontró elementos culturales en la mitad de las muestras, que por lo general estaban integrados dentro de la unidad y entrelazados con los contenidos lingüísticos. En cuanto a los contenidos, predominan los saberes y comportamientos culturales seguidos de los referentes culturales, y aunque se muestra la diversidad cultural del mundo hispano, prevalecen los contenidos sobre España. La cultura se presenta primordialmente de manera informativa y a través de la lectura, por lo que la mayoría de las actividades no fomenta verdaderamente el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Hay que destacar que el corpus de todas estas investigaciones, a excepción de un solo libro de texto (*¿Español? ¡Por supuesto! 4*) en el estudio de Morales-Vidal y Cassany (2020), lo conforman libros de texto para adultos. Nuestro propósito es aportar un nuevo matiz al campo al detallar los resultados de un libro de texto para adolescentes. A continuación, se presentan la metodología y los resultados de nuestro análisis.

5. Investigación sobre los elementos culturales en los libros de texto Reporteros internacionales

5.1. Objetivos

El objetivo de la presente investigación es determinar la presencia y las características de los elementos culturales en el caso de un libro de texto de ELE para adolescentes en sus distintos niveles. Más precisamente, se analizará para cada nivel: la cantidad de elementos culturales encontrados y el tipo de cultura trabajada, su relación con los inventarios del PCIC (Instituto Cervantes 2006), las características del *input* y el tipo de actividad que realiza el alumnado con base en el *input* cultural recibido.

5.2. Corpus

Para el análisis se ha escogido el libro del alumno (incluidos todos los audios y vídeos que lo acompañan) de la serie de libros de texto de ELE *Reporteros internacionales 1* (A1), *2* (A1/A2) y *3* (A2+), editados en Barcelona por la editorial Difusión (2018, 2018a, 2019) para un alumnado de ELE adolescente, genérico en cuanto a su país de origen o lengua materna. Se ha elegido esta serie de libros de texto por ser la primera y, de momento, la única serie aprobada por el Ministerio de Ciencia, Educación y Juventud de la República de Croacia (MZO 2023) para usarse de 4° a 8° grado de primaria en Croacia (alumnado entre 10 y 14 años), luego de que tras la publicación del Currículo de la asignatura de español como lengua extranjera (MZO 2020) se abrieran las puertas a la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas primarias en Croacia.

Se trata de una serie de libros de texto en cuya elaboración se han tenido en cuenta los conceptos didácticos mencionados en el marco teórico y que, según los autores, permite al alumnado descubrir el mundo hispano actual de la mano de jóvenes reporteros de España y diversos países de Hispanoamérica¹ a través de situaciones comunicativas diarias y materiales auténticos que sientan las bases para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del alumnado, prestando “especial atención a la realidad cultural del mundo hispano” y creando “espacios para desarrollar las competencias intercultural y cívica” (Difusión 2018: 3).

¹ También hay un reportero estadounidense de origen latino y cabe destacar que los reporteros no siempre son de las capitales o ciudades más conocidas de su país de origen. Asimismo, no todo el contenido de la unidad gira exclusivamente en torno al país de origen del reportero.

Cada libro de texto de la serie presenta la misma estructura: 5 unidades y los apartados *Mis estrategias de aprendizaje*, *Tablas de verbos*, *Glosario* y *Mapas* (que incluye un mapa político y físico de España e Hispanoamérica). En el índice de cada unidad se presenta al reportero que protagoniza la unidad y los contenidos se clasifican en las siguientes categorías: comunicación, gramática y fonética, léxico, cultura, competencia intercultural y competencia cívica.

Las unidades en sí constan de tres lecciones de dos páginas cada una, la sección *Mi gramática*, *Mis palabras*, un apartado cultural en forma de un periódico digital llamado *La Ventana* y la sección *Somos ciudadanos* cuyo fin es desarrollar la competencia cívica del alumnado. Al final de cada unidad se incluyen tres propuestas de talleres de lengua para que el alumnado ponga en práctica todo lo aprendido en la unidad.

Adicionalmente, los libros de texto 1 y 2 contienen dos ediciones especiales del diario digital *La Ventana* cuyo tema son diversas fiestas y tradiciones del mundo hispano, el libro de texto 1 incluye los anexos (llamados dossier) con juegos y un taller de teatro, mientras que el libro de texto 2 también incluye un anexo sobre la cinematografía en español.

Dado el tema de nuestro trabajo, es importante mencionar que a lo largo de las unidades didácticas aparecen frecuentemente dos pequeños apartados, *¿Sabes qué...?* y *Compartimos el mundo*, gráficamente destacados y temáticamente relacionados con la unidad, que introducen informaciones culturales sobre el mundo hispano y motivan al alumnado a explorar diversas realidades sociales y culturales para desarrollar su competencia comunicativa intercultural. Además, en el libro de texto 1 al final de cada unidad se encuentra un pequeño cuestionario cultural que abarca los contenidos tratados.

5.3. Instrumento

Para el análisis se ha modificado y ampliado la plantilla de análisis de Bravo Moreno (2019). En su tesis doctoral, Bravo Moreno presenta una clasificación de 7 apartados:

- 1) breve descripción del componente cultural seleccionado (contenido y tipo de *input*: enunciado, texto o imagen);
- 2) la lección/unidad del libro de texto;
- 3) la página;
- 4) la actividad;
- 5) la destreza que se trabaja con ese componente cultural (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral);
- 6) la existencia o no de contraste entre la cultura meta y la del alumnado; y
- 7) el tema del PCIC abarcado y clasificado en cinco ejes: a) conocimientos generales del mundo hispano; b) civilización hispana: acontecimientos y personajes

históricos, acontecimientos sociales y culturales, personajes sociales y arquitectura; c) Cultura (con mayúscula): literatura, música, cine, arquitectura, artes escénicas, artes plásticas, filosofía y deporte; d) costumbres y formas de vida y formas de ser-tradiciones: la familia, las aficiones, las costumbres, el calendario y las fechas festivas, la ecología, el medio ambiente, las comidas; y e) comportamientos socioculturales: la identidad colectiva, el cambio social, la espiritualidad, la religión, la presencia e interpretación de las culturas extranjeras.

Además, la autora incluye un apartado sobre la estereotipicidad del elemento cultural en los libros de texto. Este tema, aunque relevante, no se ha abordado en este análisis porque por su complejidad merece atención especial y un análisis más pormenorizado que excedía los límites de esta investigación.

En nuestra plantilla se han modificado los siguientes criterios de análisis de Bravo Moreno (2019):

1) y se han separado en categorías aparte la descripción del elemento cultural y el tipo de *input* para poder contabilizar como variable independiente en qué medida la cultura se introduce mediante distintos tipos de *input*;

2) el tipo de *input* se ha ampliado para incluir también los audios y los vídeos. Adicionalmente, para que los resultados sean más objetivos las imágenes se han separado en imágenes principales (las que son imprescindibles para realizar la actividad) e imágenes secundarias (las que aportan al atractivo gráfico del libro de texto y contextualizan algo, pero no son imprescindibles para resolver la actividad) y se ha incluido la categoría *input* desconocido que se refiere a ejercicios de investigación en los que el alumnado por cuenta propia investiga ciertos aspectos culturales eligiendo de forma autónoma qué fuente consultará;

3) las destrezas que desarrolla el alumnado se han separado en dos categorías y se han ampliado las categorías relacionadas con la actividad del alumnado: las destrezas receptivas están abarcadas en la categoría de las características del *input*, mientras que las productivas se analizan mediante la categoría del *output* para referirse a la actividad que el alumnado hace con base en el *input* cultural (expresión oral, expresión escrita, ejercicios breves – para diferenciarlos de la expresión escrita más desarrollada – y nada, cuando el contenido cultural solo se presenta al alumnado), con lo cual se ha conseguido una visión más detallada de la actividad o pasividad del alumnado en relación al contenido cultural; y

4) se ha corregido la clasificación de los elementos culturales según el inventario del PCIC. Este último cambio ha sido el más extenso en cuanto a la plantilla de partida, pues se ha optado por respetar del todo las categorías establecidas en el PCIC, al observar que en la plantilla original de Bravo Moreno (2019) había ciertas anomalías (por ejemplo,

en cuanto a la categorización de la arquitectura y el deporte y respecto a la ausencia de la subcategoría de relaciones interpersonales del inventario *Saberes y comportamientos socioculturales*). Eso ha conllevado que la categoría de Bravo Moreno (2019) sobre el contraste entre la cultura meta y la propia del alumnado (que se ha ampliado para abarcar lo que la autora denomina temas universales e incluye también el contraste entre otras culturas) se clasificara según el PCIC como un desarrollo explícito de la competencia comunicativa intercultural del alumnado que se manifiesta dentro del inventario de actitudes y habilidades interculturales del PCIC.

Además, la plantilla de análisis se ha ampliado incluyendo dos criterios nuevos para enriquecer el análisis que consideramos sumamente importantes: la integración o no de los contenidos culturales dentro de la unidad, siguiendo el marco teórico en el que se destaca la importancia de la integración del componente cultural con el lingüístico (Trujillo Sáez 2005), y el origen geográfico de la cultura trabajada (España, Hispanoamérica, ambas o alguna otra cultura, incluida la del alumnado) para analizar si en el libro de texto se manifiesta la riqueza cultural del mundo hispano. Por motivos prácticos y siguiendo el modelo de los estudios previos (Bravo Moreno 2019; Morales-Vidal y Cassany 2020 y Cabrera Romero 2023), todas las referencias culturales relacionadas con distintos países de Hispanoamérica (incluidas las relacionadas con el español en los EE.UU.) se han analizado conjuntamente puesto que lo que nos interesaba era ver si el manual se centraba en los elementos culturales españoles o existía cierto balance con Hispanoamérica sin pormenorizar el número de apariciones de elementos culturales de cada país hispanoamericano en particular.

En su versión final (véase el Anexo 1), la plantilla que proponemos se ha reorganizado en las siguientes categorías:

- 1) identificación y descripción de la unidad de análisis;
- 2) origen geográfico del elemento cultural;
- 3) clasificación según el inventario del PCIC;
- 4) características del *input* cultural (fuente e integración o no dentro de la unidad); y
- 5) el *output* o la actividad que realiza el alumnado con base en el *input*.

Cotejando los datos de los apartados cuatro y cinco, se observan las destrezas y competencias que desarrolla el alumnado con base en el contenido cultural.

Tras detallar las categorías y criterios de análisis de la plantilla propuesta, consideramos que antes de pasar a los resultados es crucial explicar ciertos desafíos metodológicos con los que nos encontramos al realizar este estudio, lo que podría facilitar investigaciones similares a futuro y que muestra la complejidad de este tipo de análisis.

5.4. Desafíos metodológicos

Durante la recolección de datos y en un primer análisis surgieron diversos desafíos que hubo que superar, principalmente para garantizar una representación objetiva de la cantidad y categoría de los contenidos culturales. El primero fue determinar cuál sería la unidad básica de análisis. Por ejemplo, cómo se clasificaría una actividad que contiene diez imágenes, cada una representando un elemento cultural muy diferente, pero que solo implica relacionar una imagen con una palabra (por ejemplo en el primer ejercicio de *Reporteros internacionales 1* [Difusión 2018: 13] el alumnado tiene las imágenes de una paella, los Pirineos, una llama, unos tacos, unas tapas, la salsa [baile], Shakira, el flamenco, don Quijote y Messi y la lista de esas mismas palabras), en relación con un texto más extenso que también abarca varios aspectos culturales relacionados, o con un texto que está acompañado de imágenes y también de un audio y/o vídeo temáticamente relacionados que en conjunto trabajan con más detalle un solo elemento cultural (por ejemplo, un ejercicio de *Reporteros internacionales 3* [Difusión 2019: 88] en el que el alumnado escucha un audio sobre el Mes de la Herencia Hispana y luego observa imágenes y lee textos sobre cuatro latinos exitosos en los EE.UU., para luego hablar sobre distintos aspectos de la cultura latina y buscar en Internet información sobre dos famosos más y escribir algo sobre ellos, actividades para las cuales necesitaba el *input* cultural de dos ejercicios distintos del libro de texto). Se ha optado por elegir como unidad de análisis todo el *input* que está estrechamente relacionado entre sí y se precisa para realizar una o varias actividades continuas e interrelacionadas, por lo cual ambos ejemplos han sido analizados dentro de una misma entrada, permitiéndonos la plantilla de análisis ver que en el ejemplo 1 varias imágenes se relacionan con cuatro temas culturales según la clasificación del PCIC pero implican muy poca actividad por parte del alumnado, mientras que el segundo ejemplo se percibe en la ficha de análisis como un tema que se ha trabajado más en profundidad y en el cual el alumnado ha estado más implicado.

También se han encontrado elementos culturales dentro de algunos ejercicios gramaticales de oraciones aisladas, a los que se les ha dado dos tratamientos distintos según el grado de contenido cultural que aportan. Los ejercicios que meramente mencionan una palabra que podría considerarse cultural, pero sin ningún contexto o información extra y en los cuales esa palabra podría substituirse por otra que no consideraríamos un aporte cultural (por ejemplo, la mención de alguna comida típica en un ejercicio para completar huecos para practicar cierta estructura gramatical como lo sería “Me gusta la paella”, que bien podríamos reemplazar por cualquier otra comida o alimento genérico, como “Me gusta la lechuga”), no se han incluido en el análisis, ya que una simple entrada así tendría el mismo peso que los textos mencionados previamente en los que se trabaja un aspecto en profundidad, lo que llevaría a una distorsión de

los resultados. Sin embargo, sí se han incluido en el análisis una serie de ejercicios gramaticales donde se incluyen varios elementos culturales relacionados y que por ende representan en realidad un texto breve que equivaldría a otros textos culturales presentes en el libro de texto (por ejemplo, un ejercicio de *Reporteros internacionales 2* [Difusión 2018a: 97] de cinco preguntas para completar con *cuánto/a/os/a* y relacionarlas con las respuestas pertinentes en el cual el alumnado aprende sobre la capital de México, su número de habitantes, las lenguas que allí se hablan, celebraciones importantes y comidas típicas).

En relación con la clasificación de los temas según el inventario del PCIC (Instituto Cervantes, 2006), hubo que delimitar qué incluir en la categoría *Saberes y comportamientos socioculturales* porque cualquier diálogo implícitamente desarrolla los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado. Se ha optado por evidenciar como entrada cultural solo los diálogos que explícitamente tienen como fin desarrollar dichos saberes. Algo similar ocurre con todos los audios y vídeos, ya que cada uno presenta diversos tipos de pronunciación, elemento que según el PCIC entraría en la categoría de elementos que fomentan la identidad colectiva, por lo cual esa característica no se ha tomado en cuenta en el análisis. Sin embargo, nos parece extremadamente importante mencionar la diversidad de acentos presentes en los archivos sonoros y multimedia del libro de texto analizado, lo que consideramos un aporte muy valioso y culturalmente enriquecedor. Siguiendo con la categoría *Habilidades y actitudes interculturales*, opinamos que cualquier actividad con contenidos culturales puede dar pie al desarrollo de estas habilidades y actitudes, pero como analizamos un libro de texto y no sus posibles usos, esta categoría se ha limitado a indicar las actividades que explícitamente contienen un enfoque contrastivo en el que se potencia la comparación de los elementos culturales presentados con otros (por lo general con la cultura propia del alumnado) y/o promueven una valoración explícita del alumnado sobre ciertos elementos culturales. Un ejemplo sería el siguiente: el alumnado ve un cartel y lee un texto sobre la mediación escolar en algunas escuelas españolas e hispanoamericanas y es invitado a reflexionar sobre cómo resuelve él los conflictos y quién puede intervenir cuando hay un conflicto en su escuela (Difusión 2018a: 30).

En cuanto a las actividades que debe realizar el alumnado después de un *input* con elementos culturales, tras un análisis inicial se ha mostrado problemática la clasificación de las actividades de expresión escrita. Dado el gran número de ejercicios que prevén una respuesta escrita, al menos con un par de palabras, nos pareció que su categorización como ejercicios que desarrollan la expresión escrita llevaría a una falsa hiperinflación de los resultados. Es por eso por lo que se han incluido en la categoría de ejercicios las actividades para completar huecos o las respuestas a preguntas breves que pueden contestarse con tan solo una o dos palabras, para así diferenciarlas de las actividades

analizadas y categorizadas a estos fines como actividades de expresión escrita en las que se exige que el alumnado produzca al menos un par de oraciones.

Habiendo explicado los criterios de clasificación de las actividades y los desafíos metodológicos encontrados, pasamos a los resultados de nuestro análisis.

5.5. Resultados

Se han analizado un total de 190 elementos culturales, 57 (30%) en el libro de texto *Reporteros internacionales 1* (A1), 68 (36%) en el libro de texto *Reporteros internacionales 2* (A1/A2) y 65 (34%) en *Reporteros internacionales 3* (A2+). En los siguientes apartados expondremos los resultados del análisis según las categorías expuestas en la metodología.

Presencia de los contenidos culturales y tipo de cultura trabajada

En los libros de texto analizados, el 42% de los contenidos se refiere a la cultura de España, 39% a las culturas de Hispanoamérica y 18% a ambas, mientras que solo un 1% de los contenidos culturales tratan temas generales o la cultura del alumnado. Adicionalmente, en dos actividades sobre la cultura hispana se invita al alumnado a ampliar el tema contrastándolo con su propia cultura. La distribución de los contenidos según la cultura que tratan y el nivel, se puede observar en el Gráfico 1.

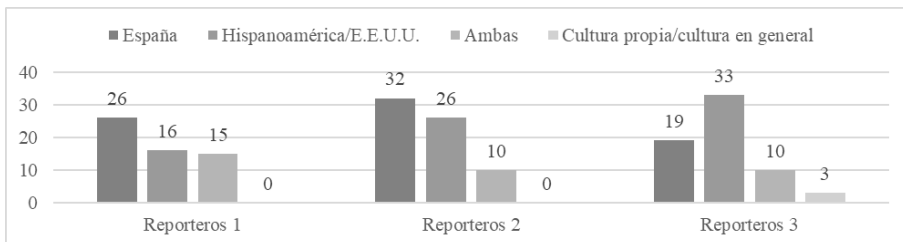


Gráfico 1. Número de apariciones de elementos culturales por nivel, según qué cultura se trabaja

Como se observa en el Gráfico 1, en los libros de texto *Reporteros 1* y *2* hay un poco más de contenidos culturales sobre España (46% y 47% respectivamente frente a 28% y 38% de Hispanoamérica), mientras que en el número 3 la situación es inversa (51% sobre Hispanoamérica frente a 29% de contenidos de España). Paralelamente se trabajan contenidos culturales de ambos en entre el 15 y 26% de las entradas culturales analizadas, mientras que casi no hay contenidos culturales que abarcan temas culturales en general o incluyen la cultura del propio alumnado.

Contenidos culturales según los inventarios del PCIC

En las 190 entradas analizadas se han encontrado 350 temas/contenidos cuya clasificación según los inventarios del PCIC (Instituto Cervantes 2006) se muestra en el Gráfico 2.

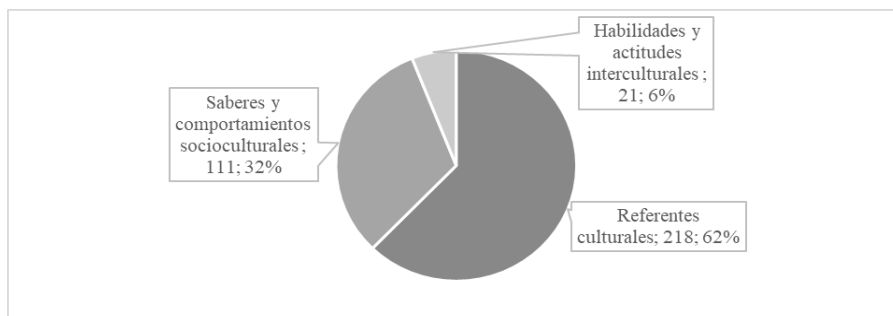


Gráfico 2. Porcentaje y número de apariciones de contenidos culturales según el inventario del PCIC

Como se observa en el Gráfico 2, predominan los referentes culturales (62%) con 218 apariciones frente a los saberes y comportamientos socioculturales (32%), que aparecen 111 veces, mientras que las habilidades y actitudes interculturales se desarrollan explícitamente solo en el 6% de las entradas analizadas (21 apariciones) a través de preguntas en las que se promueve el pensamiento crítico del alumnado sobre la cultura hispana y su contraste con la cultura propia del alumnado.

En los Gráficos 3 y 4 se muestran en más detalle estos resultados, según los distintos inventarios del PCIC (Instituto Cervantes 2006) para cada categoría y el nivel del libro de texto analizado.



Gráfico 3. Número y tipo de apariciones de referentes culturales por nivel

Como se puede ver en el Gráfico 3, dentro de los referentes culturales se da la misma distribución en los tres niveles: dominan los conocimientos generales de los países hispanos (54%), seguidos de los productos y creaciones culturales (30%), mientras que los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente se trabajan en solo el 16% de las actividades de esta categoría.

En relación con los saberes y comportamientos socioculturales, que se muestran en el Gráfico 4, también observamos una distribución similar entre los distintos niveles analizados.



Gráfico 4. Número y tipo de apariciones de saberes y comportamientos socioculturales por nivel

El 51% de los contenidos de esta categoría se refiere a las condiciones de vida y la organización social de los países hispanohablantes, el 37% a su identidad colectiva y estilo de vida, mientras que son menos (12%) los contenidos que trabajan las relaciones interpersonales explícitamente.

Características del input cultural

Dentro de esta categoría se ha observado la fuente de *input* y su integración o no dentro de la unidad.

En cuanto a la forma en la que se presenta el *input* cultural, para las 190 entradas analizadas se han registrado 328 *inputs* que se detallan en el Gráfico 5.

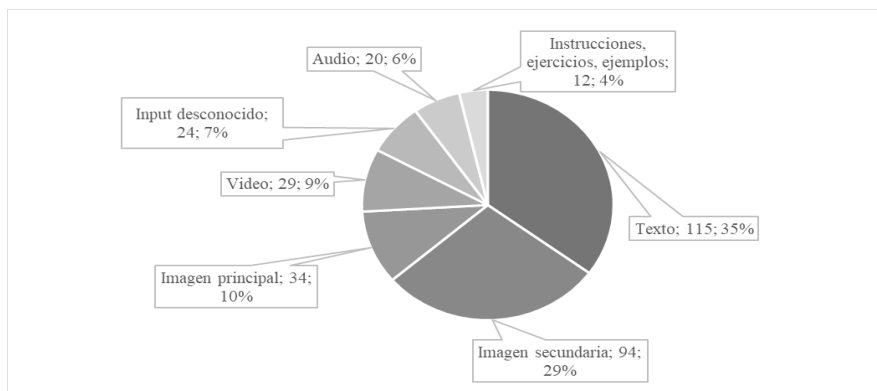


Gráfico 5. Porcentaje y número de apariciones de *input* cultural según su fuente

Como se puede observar, dominan ampliamente los textos (35%) y las imágenes secundarias (29%), que sumadas a las imágenes principales que se usan propiamente para algún ejercicio (10%) son la mayor fuente de *input* cultural. Los vídeos representan el 9% del *input* cultural, y los audios el 6%, mientras que el 4% restante se encuentra dentro de preguntas de reflexión, ejercicios gramaticales, ejemplos, etc. Se ha encontrado un 7% de *input* desconocido, que se refiere a los mencionados ejercicios de investigación.

A partir de esta categorización del *input* cultural, observamos que el alumnado desarrolla la comprensión lectora en el 39% de los casos y la comprensión auditiva en un 15% del total de los elementos culturales incluidos en el libro de texto.

En el siguiente gráfico, se muestra la distribución de las fuentes de *input* por niveles.

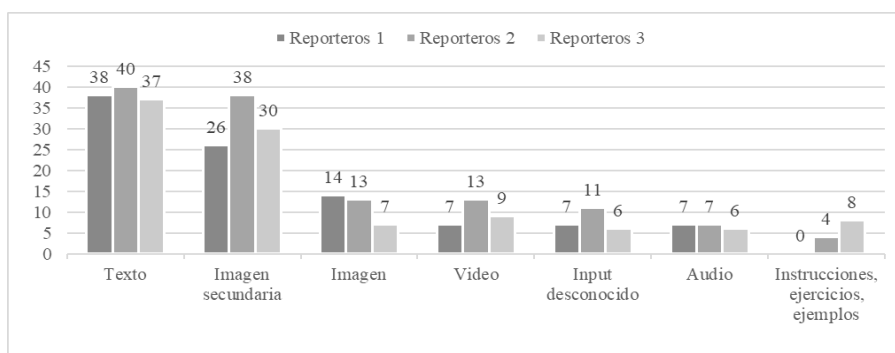


Gráfico 6. Número de apariciones de *input* cultural por nivel

Como se observa en el Gráfico 6, la distribución sigue la misma tendencia en todos los libros de texto analizados.

En cuanto a la integración de los contenidos culturales dentro de las unidades de los libros de texto, estos están integrados en el 73% de los casos y se trabajan paralelamente con la adquisición de los contenidos lingüísticos, mientras que el 27% se encuentra en apartados culturales al final de la unidad.

Actividades que realiza el alumnado

Para terminar, pero no menos importante, queda analizar el *output* o el tipo de actividades que realiza el alumnado basándose en el *input* cultural. En cuanto a las destrezas productivas, en el 34% de los elementos analizados el *input* sirve para desarrollar la expresión oral, en el 29% para realizar breves ejercicios gramaticales, de comprensión, etc. y en el 13% de los casos para desarrollar la expresión escrita, mientras que el 24% del *input* cultural no está atado a ninguna actividad del alumnado, sino que este solo recibe dicha información (principalmente en la presentación de cada unidad donde el alumnado conoce a un nuevo reportero, su ciudad de origen, etc. y en los apartados *¿Sabes qué...?*). En el Gráfico 7 se muestran estos resultados por niveles.

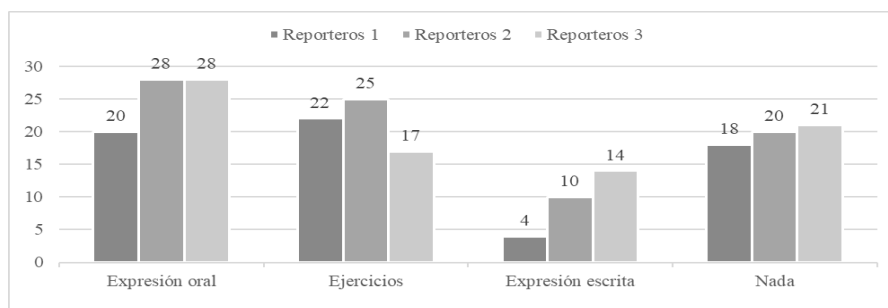


Gráfico 7. Tipo de actividad que el alumnado realiza basándose en el *input* cultural según el nivel

Como se puede observar, la distribución es semejante en todos los niveles y únicamente se evidencia un incremento significativo por nivel en las actividades que desarrollan la expresión escrita.

5.6. Discusión

El objetivo de la presente investigación fue determinar la presencia y las características de los elementos culturales en los libros de texto de ELE para adolescentes *Reporteros internacionales 1, 2 y 3*. Más precisamente, se analizó la cantidad de elementos culturales

y tipo de cultura trabajada, la pertenencia de estos elementos a los diferentes inventarios del PCIC, las características del *input* y el *output* (el tipo de actividad) que realiza el alumnado con base en el *input* y las destrezas que así desarrolla.

Del análisis realizado podemos concluir que en los libros de texto analizados la cultura está ampliamente representada, ya que hemos encontrado 190 elementos culturales presentados a través de 328 fuentes de *input* parejamente distribuidos en todos los niveles, lo que demuestra que se le da la misma importancia desde el comienzo de aprendizaje de ELE.

En cuanto a la cultura particular a la que se refieren los elementos culturales analizados, por más que los resultados varían algo de nivel a nivel se evidencia el compromiso de los autores por representar la diversidad del mundo hispano, pues en su sumatoria se presentan prácticamente la misma cantidad de contenidos de España como de Hispanoamérica en conjunto. Estos resultados difieren de los estudios de Bravo Moreno (2019), Morales-Vidal y Cassany (2020) y Cabrera Romero (2023), en cuyos análisis se encontraron más elementos culturales de España. Por otro lado, se hace muy poca referencia (solo un 1%) a la cultura del alumnado, lo que concuerda con el resultado de Bravo Moreno (2019). La cultura propia como punto de referencia es un elemento que sin duda habría que potenciar muchísimo más, ya que sin su concienciación y relativización tampoco se pueden desarrollar las habilidades y actitudes interculturales del alumnado, que se ha detectado como el inventario de contenidos culturales del PCIC menos desarrollado. Este enfoque predominante informativo de los libros de texto lo notaron también en sus trabajos Baz (2012), Illescas García (2015) y Cabrera Romero (2023).

Pasando a los inventarios del PCIC (2006), los elementos culturales analizados predominantemente (62%) pertenecen al campo de los referentes culturales. Estos resultados están en congruencia con los resultados de Bravo Moreno (2019) y Robles Ávila y Palmer (2020), en especial los conocimientos generales de los países hispanos (54% dentro de la categoría analizada), seguidos de los productos y creaciones culturales (30%), mientras que los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente son los menos trabajados de este inventario. Consideramos que esta distribución fomenta el desarrollo de la cultura general sobre el mundo hispano del alumnado joven a los que el libro de texto está dirigido, quienes luego pueden ir profundizando en diversos temas según sus propios y variados intereses.

Siguiendo con el inventario de saberes y comportamientos socioculturales, que está representado en el 32% de las entradas analizadas, cabe destacar que hay que tomar con cierto recelo los resultados de esta categoría en sí y su comparación cuantitativa con los referentes culturales por las decisiones tomadas y explicadas en la metodología (por ejemplo, en el análisis de Cabrera Romero [2023], esta fue la categoría del PCIC más

representada), en especial si vemos que la subcategoría menos presente, con un 12%, es precisamente la de las relaciones interpersonales que implícitamente se desarrolla con cada interacción entre distintos hablantes. En cuanto a su distribución en subcategorías, más del 50% de los casos trabajan las condiciones de vida y la organización social de los países hispanohablantes, frente a casi el 40% sobre su identidad colectiva y estilo de vida, lo que también opinamos que coincide con los intereses generales del alumnado. En general, viendo la distribución de los contenidos analizados según los inventarios del PCIC (Instituto Cervantes 2006), su subcategoría y el nivel, se evidencia la congruencia de los autores en la realización de esta serie de libros de texto y una fuerte presencia de elementos culturales desde el comienzo. Estos resultados no concuerdan con los datos de Bravo Moreno (2019), quién notó una progresión de estos elementos según el nivel.

En relación con las características del *input* cultural, se ha encontrado un 70% más de formas de *input* que entradas analizadas, lo que significa que en numerosas ocasiones un mismo contenido cultural se presenta paralelamente de diversas maneras, por ejemplo, un texto acompañado de imágenes, y a veces incluso por una pista de audio. Formalmente la mayor fuente de *input* cultural son las imágenes que muestran elementos culturales del mundo hispano (39%), pero su análisis más detallado y clasificación en imágenes principales (10%) e imágenes secundarias (29%) pone en relieve los textos (35%) como fuente primordial del *input* cultural (como en Illescas García 2015; Bravo Moreno 2019; Cabrera Romero 2023). Del 26% del *input* cultural restante según el tipo de fuente destacaríamos el 7% de *input* desconocido, dado que se trata de ejercicios de investigación que promueven un aprendizaje activo, reflexivo y personalizado que realiza el alumnado solo, según sus intereses. Otro aspecto relacionado con el *input* que nos parece muy importante analizar es la integración o no del contenido cultural. En concordancia con las tendencias actuales y con los estudios previos (Baz 2012; Cabrera Romero 2023), el 73% del contenido cultural analizado está integrado en la unidad y se trabaja paralelamente a la adquisición de la competencia comunicativa del alumnado (en concordancia con Trujillo Sáez 2005). Eso realza la importancia del componente cultural en el desarrollo de la competencia comunicativa y un desarrollo más holístico del alumnado. El 27% restante se trabaja en apartados culturales donde hay más espacio para profundizar ciertos temas, consiguiendo así un buen equilibrio entre ambos enfoques.

En cuanto a las destrezas que desarrolla el alumnado a través de los elementos culturales presentes en el libro de texto, el análisis del *input* muestra que el 35% de los elementos culturales analizados se utiliza para desarrollar la comprensión lectora y el 15% para la comprensión auditiva (contabilizando audios y vídeos conjuntamente). Pasando a las destrezas productivas, del análisis del *output*, es decir de las actividades que debe realizar el alumnado, obtenemos que en el 34% de los casos desarrollan

la expresión oral y solo en un 13% la expresión escrita (aunque se observa un leve aumento de esta destreza conforme pasa de nivel el alumnado). Estos datos concuerdan con el desequilibrio en el desarrollo de las destrezas que observó Bravo Moreno (2019).

Siguiendo con las actividades que realiza el alumnado en base al *input* cultural, además del desarrollo de las destrezas productivas ya mencionadas encontramos un alto porcentaje (29%) de actividades breves con diversos fines (gramática, vocabulario, verificación de la comprensión, etc.), que realzan la integración de los elementos culturales dentro de los demás contenidos que se trabajan en la unidad, característica que consideramos muy importante. Hay que destacar también que hay casi un 25% de elementos culturales que no se explotan explícitamente, lo que no sorprende teniendo en mente (principalmente) el alto porcentaje de imágenes secundarias (29%). Sin embargo, su presencia también aporta a que tanto el libro de texto como el alumnado estén envueltos en la cultura hispana y dan pie a que el profesor los destaque si lo considera oportuno.

Para resumir, podemos afirmar que el libro de texto analizado asume plenamente su papel como herramienta imprescindible en el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE para adolescentes. En primer lugar, actúa como una fuente sólida de conocimientos sobre otras culturas y sobre la diversidad cultural del mundo hispano, fomentando el desarrollo de la conciencia intercultural, el respeto hacia la diversidad y la empatía hacia otras realidades socioculturales. Asimismo, ofrece al alumnado adolescente oportunidades para desarrollar tanto su pensamiento crítico como su competencia comunicativa, incorporando cada tanto actividades de reflexión y posibles debates en torno a actitudes y comportamientos culturales. No obstante, resultaría recomendable que este tipo de tareas tuviera una presencia aún más destacada. Estos aspectos coinciden con lo señalado por Erlam *et al.* (2021), quienes subrayan la relevancia de la tolerancia y la apertura hacia el otro en la formación intercultural. Finalmente, el libro de texto analizado favorece también el aprendizaje experiencial al proponer oportunidades diversas de descubrimiento creativo y al facilitar la integración del enfoque por proyectos en el aula.

6. Conclusión

Los libros de texto de lenguas extranjeras sin lugar a duda influyen en la percepción que el alumnado forma sobre la cultura de la lengua que estudia porque son un puente entre su cultura y la de la lengua meta. En el caso de los libros de texto de ELE, su rol en este aspecto es especialmente complejo debido a la amplia extensión geográfica del español y la rica diversidad cultural del mundo hispano.

En ese sentido, los resultados del análisis de los libros de texto *Reporteros internacionales* son mayormente positivos: la competencia intercultural está muy

presente e integrada a lo largo de todo el libro de texto ya que se desarrolla de manera integrada en todos los niveles de aprendizaje, reforzando así la relación insoluble entre lengua y cultura. Además, es evidente que se intenta mantener el equilibrio entre los contenidos culturales de España y de Hispanoamérica. Adicionalmente, las tareas de investigación con *input* libre dan suficiente libertad al alumnado para investigar la cultura hispana según sus propios intereses, elemento que consideramos crucial. Sin embargo, aún hay espacio de mejora. El análisis ha mostrado que dominan ampliamente los contenidos relacionados con los referentes culturales y que las destrezas no están igualmente representadas en las actividades con elementos culturales. Mientras que en el *input* domina la comprensión lectora frente a la auditiva, en las actividades que realiza el alumnado usando el *input* con elementos culturales la expresión escrita queda rezagada. Un punto especialmente poco presente es la inclusión explícita, a través de preguntas abiertas y de reflexión, de la propia cultura del alumnado. Se trata de un elemento indispensable para desarrollar, también explícitamente, las habilidades y actitudes interculturales del alumnado, lo que consideramos esencial porque sin su desarrollo el alumnado adquiere conocimientos culturales, pero no necesariamente desarrolla su competencia intercultural. En este aspecto, se destaca el rol del profesorado que debe concienciar que, independientemente del libro de texto u otros recursos y herramientas que emplee, tiene un rol crucial para el desarrollo de dicha competencia, ya que también hace de mediador no solo entre ambas culturas, sino también entre el libro de texto y el alumnado, pudiendo así complementar y suplir algunas de las áreas mencionadas que aún se podrían explotar mejor. En el caso concreto del libro de texto *Reporteros internacionales*, sin lugar a duda podemos concluir que brinda muchos contenidos culturales, variados y cercanos a los intereses del alumnado, por lo cual definitivamente es un buen aliado del profesor en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural del alumnado.

Aunque nuestro trabajo se enfocó en el análisis de un solo libro de texto, lo que representa su mayor limitación, consideramos que tanto los resultados obtenidos como el instrumento de análisis desarrollado pueden servir a varios propósitos: al profesorado puede facilitarle la selección de un libro de texto que se adapte a su situación educativa; a los autores de libros de texto o las editoriales para detectar los posibles vacíos en el desarrollo de la competencia intercultural; y a los investigadores, para llevar a cabo futuros análisis del componente cultural en otros libros de texto o materiales didácticos que desarrollan la competencia intercultural.

Bibliografía

- ALEXOPOULOU, Angélica (2020). “La prise de conscience interculturelle dans les manuels d’espagnol langue étrangère”. *Journal of Applied Linguistics*, 33, 6-24.
- ÁLVAREZ BAZ, Antonio (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- ANDRAKA, Marija (2019). “O razvoju međukulturne kompetencije u nastavi stranoga jezika”. En Yvonne VRHOVAC *et. al.* (Eds.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Naklada Ljevak, 292-302.
- BARCELOS Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula (2011). “Introduction to Beliefs about SLA Revisited”. *System*, 39, 281-289.
- BRAVO MORENO, Diana (2019). *Análisis del componente cultural en los manuales de ELE: Niveles A1-B1*. Tesis doctoral. Montreal: Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences.
- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Revisited*. Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael; FLEMING, Michael (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- BYRAM, Michael; NICHOLS, Adam *et. al.* (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CABRERA ROMERO, Lucía (2023). *El componente cultural en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Córdoba: UCOPress, Universidad de Córdoba.
- CANALE, Germán (2024). “Aproximaciones críticas al libro de texto en la enseñanza del español”. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(2), 1-13.
- CARMONA HERRERA, Maribel; CRUZ ROSALES Verónica; GARCÍA MARTÍNEZ, Lydia (2019). “Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: Propuesta didáctica con *blended learning*”. *Comunicación*, 28(1), 16-30.
- COLOMO NIETO, Patricia (2022). “La enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios”. *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 2 (1), 74-119.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2013). *MAREP: Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas, competencias y recursos*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso M. (2023). "Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: identidad y prestigio". *Boletín de filología*, 58(1), 275-307.
- DERENOWSKI, Marek (2011). "Strangers in Paradise: The Role of Target Language Culture in Foreign Language Teaching Materials". En Mirosław PAWLAK (Ed.), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Silesia, Poland: Springer, 273-286.
- DIFUSIÓN (2018). *Reporteros internacionales 1: A1*: Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- DIFUSIÓN (2018a). *Reporteros internacionales 2: A1-A2*: Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- DIFUSIÓN (2019). *Reporteros internacionales 3: A2+*: Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- ERLAM, Rosemary; PHILP, Jenefer *et. al.* (2021). "The Adolescent Language Learner: Setting the Scene". *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*. Cambridge University Press, 1-18.
- GUILHERME, Maria Manuela (2000). "Intercultural competence". En Michael BYRAM (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge, 297-300.
- GUTIÉRREZ RIVERO, Antonio; ROMERO OLIVA, Manuel Francisco (2022). "Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en educación secundaria". *Didacticae*, 11, 153-171.
- HYMES, Dell (1972). "On communicative competence". En J. B. PRIDE y Janet HOLMES (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- ILLESCAS GARCÍA, Antonio (2015). *La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: Trabajo de campo sobre manuales y estudiantes de español*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2024). *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- MARIČIĆ, Sanja; MORENO FERNÁNDEZ, Moisés (2015). "Elementi španske kulture u udžbenicima španskog kao stranog jezika". En Biljana RADIĆ-BOJANIĆ (Ed.), *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: primenjenolingvistička istraživanja: tematski zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 151-167.

- MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *redELE*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf> [27/02/2025]
- MORALES-VIDAL, Elena; CASSANY, Daniel (2020). “El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2”. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19.
- MZO [Ministarsvo znanosti, obrazovanja i mladih] (2020). “Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Španjolski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj”. *Narodne novine*, 27. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_27_638.html [23/02/2026]
- MZO [Ministarsvo znanosti, obrazovanja i mladih] (2023). “*Katalog odobrenih udžbenika za osnovnu školu*”. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Udzbenici/Azuriranje-Katalog-OS-21-7-2023//Katalog-odobrenih-udzbenika-za-osnovnu-skolu.xlsx> [23/02/2026]
- PARICIO TATO, María Silvina (2013). “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- PETRAVIĆ, Ana (2010). *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura. Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*. Zagreb: Školska knjiga/Učiteljski fakultet.
- PETRAVIĆ, Ana (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika: od teorijskih koncepata do primjene*. Zagreb: Školska knjiga.
- ROBLES ÁVILA, Sara; PALMER, Ítaca (2020). “Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales”. *Porta Linguarum*, 34, 125-143.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2009). “Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L”. En Juan Luis JIMÉNEZ RUIZ y Larissa TIMOFEEVA (Eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*. Alicante: Universidad de Alicante, 215-248.
- TOLEDO VEGA, Gloria Macarena; GARCÍA FERNÁNDEZ, María (2020). “Referentes culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Chile”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 107-130.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando Jesús (2005). “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- VRHOVAC, Yvonne (2019). “Poučavanje elemenata strane kulture”. En Yvonne VRHOVAC et al. (Eds.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Naklada Ljevak, 303-311.

