

# LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE E/LE

Angélica ALEXOPOULOU

*Atina Ulusal ve Kapodistriako Üniversitesini*

## Abstract

*In the field of foreign language teaching and, in particular, in teaching Spanish as a foreign language, the incorporation of the intercultural component is viewed as an indispensable prerequisite that facilitates students' learning and acquisition of global communicative competence. The knowledge, the perception and comprehension of the culture (in all its aspects) of the community in which the target language is spoken on the one hand, and the awareness of similarities and differences with the culture of origin, on the other, promote students' intercultural competence and furthermore help them to surpass stereotypes, and also encourage tolerance, respect for cultural diversity and mutual understanding. In the globalized world in which we live, promoting intercultural consciousness, that is, developing intercultural communicative competence emerges as one of the most interesting challenges the field of foreign language teaching faces. In the present paper, after a brief discussion of the ways in which the Common European Framework of Reference and the Curricular Plan of the Cervantes Institute employ the concept of interculturalism, we focus on the ways in which manuals contribute to the development of this competence.*

**Keywords:** *Intercultural competence, methods for Spanish as a foreign language, Common European Framework of Reference.*

## Özet

*Yabancı dil öğretimine, özellikle İspanyolca'nın ikinci yabancı dil olarak öğretimine (E/LE), kültürlerarası unsurların dahil edilmesi, öğrencilerin dili öğrenmesini ve küresel iletişim yeterliliği kazanmasını hızlandıran vazgeçilmez bir gereksinim olarak görülür. Bir yandan hedef dilin konuşulduğu toplumun (her yönüyle) kültürünün tanınması, algılanması ve kavranması, diğer yandan kendi kültürüyle arasındaki farklılık ve benzerliklerinin bilincinde olunması; kültürlerarası yetkinliğin gelişimini ve bunun sonucu olarak, klişelerin üstesinden gelinmesini,*

*hoşgörüyü, kültürel çeşitliliğe saygıyı ve karşılıklı anlayışı teşvik eder. Yaşadığımız bu küresel dünyada, kültürlerarası farkındalığın teşvik edilmesi, yani, kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en ilginç zorluklardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu makalede, Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi ve Cervantes Enstitüsü Müfredat Programı 'nda kültürlerarasılık kavramının nasıl ele alındığının kısa bir değerlendirmesini yaptıktan sonra, E/LE eğitim materyallerinin bu becerinin gelişimine hangi yollarla katkı sağlanabileceği üzerinde duracağız.*

**Anahtar kelimeler:** *Kültürlerarası yeterlilik, ikinci yabancı dil olarak İspanyolca öğretim yöntemleri, Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi.*

## 1. Introducción

La construcción de una competencia intercultural ha suscitado en los últimos años un enorme interés por parte de los especialistas en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, ya que se considera como requisito imprescindible para la adquisición de la competencia comunicativa global. Tanto es así que las actuales orientaciones metodológicas han reconsiderado el modelo del hablante nativo, al que supuestamente el aprendiente de una lengua extranjera (L2) debía aspirar, y proponen orientar a los estudiantes de idiomas hacia su formación como *hablantes interculturales*, capaces de establecer relaciones entre la cultura de origen y la cultura de la lengua meta (Byram y Fleming 2001). Desde esta perspectiva, se ha hecho patente la necesidad de completar el concepto de competencia comunicativa, noción clave en los recientes enfoques de enseñanza-aprendizaje de L2, con el de *competencia intercultural* definida como “la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso” (Kramsch 2001: 33). La interculturalidad, por lo tanto, lejos de ser un enfoque nuevo, se concibe como un elemento necesario para el logro de una plena competencia comunicativa y se plantea como una versión revisada y actualizada de dicho concepto.

## 2. La educación intercultural: educar en sociedades multiculturales

Consideramos necesario diferenciar, aunque sea someramente, dos conceptos que se manejan en el campo de los estudios culturales y que a menudo se confunden: los conceptos de *multiculturalidad* y de *interculturalidad*. La multiculturalidad se refiere al hecho de reconocer las distintas culturas presentes en un mismo espacio geográfico y social, sin que influyan las unas sobre las otras; refleja más bien una situación estática que traduce la simple

coexistencia en un país de distintas culturas sin interrelación alguna entre ellas, pero que puede provocar situaciones conflictivas al ser la sociedad de acogida la que establece jerarquías de poder y de este modo impone la cultura dominante a los grupos más débiles. De esta forma, el modelo multicultural, ha llegado a identificarse con la monoculturalidad, un proyecto que la compleja realidad de nuestras sociedades en constante transformación no puede respaldar.

Por su lado, la interculturalidad, término relativamente reciente que se alimenta de las aportaciones de diversas disciplinas como la antropología y la sociología, surge en el campo de la educación como una alternativa para paliar las insuficiencias del concepto de multiculturalidad y se entiende más bien como una propuesta de actuación que introduce una perspectiva dinámica de las culturas que coexisten, se centra en el diálogo con lo ajeno, en la interacción en sociedad, en el reconocimiento de la alteridad. Lejos de ser estática, esta propuesta favorece la diversidad cultural y aspira a una nueva síntesis de todas las culturas en presencia (Giménez 1996).

En el ámbito europeo, la interculturalidad aparece alrededor de los años setenta del siglo anterior, en un principio relacionada con las propuestas educativas dirigidas a los niños de inmigrantes, para llegar a preocuparse por una educación intercultural dirigida a todos con el objetivo de fomentar la convivencia entre los miembros de las sociedades multiculturales. Como señala Aguado, “la Educación Intercultural [...] se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo” (Aguado 2005: 43-44).

La educación intercultural, por tanto, es un paradigma que, rechazando otros paradigmas educativos en su intento de superarlos,<sup>1</sup> parte de la diversidad cultural e invierte en el reconocimiento de la diferencia en la formación de la identidad para que las sociedades multiculturales se conviertan en privilegio, negando todo tipo de asimetrías debidas a las relaciones de poder impuestas por la cultura dominante.

### **3. Competencia intercultural y enseñanza de L2**

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el afianzamiento del carácter interdisciplinar de los estudios lingüísticos posibilitó la consolidación de

---

<sup>1</sup> Para una revisión de los paradigmas educativos previos a la educación intercultural (educación racista o segregadora, educación asimilacionista, educación integracionista o compensadora, educación pluralista) véase Malgesini y Giménez (2000).

un nuevo enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras, que concibe la enseñanza y el aprendizaje de idiomas desde una perspectiva comunicativa y pragmática. Dentro de este panorama, se configura una “tendencia hacia un estudio más profundo de la comunicación en relación con la cultura desde diferentes vertientes” (Barros García y Kharnásova 2012: 98).

La dimensión cultural se vio favorecida gracias a la enseñanza comunicativa cuyo objetivo prioritario es el logro por parte del aprendiente de la competencia comunicativa que engloba una serie de subcompetencias (Canale y Swain 1980, Bachman 1990, Celce-Murcia et al. 1995); a la luz de los aportes de disciplinas tales como la etnografía de la comunicación, la sociolingüística, la lingüística del texto y sobre todo la pragmática, responsables del giro metodológico que ha conocido la glosodidáctica en las últimas décadas, se concede a los contenidos culturales un lugar privilegiado considerándolos imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Así las cosas, la competencia comunicativa está orientada hacia la efectividad comunicativa que como tal presupone, entre otras, la competencia intercultural como requisito necesario para que el hablante no nativo (HNN) sea capaz de participar en procesos comunicativos reales.

No obstante, pasar del mero conocimiento cultural a una competencia intercultural no es un proceso automático. Entre otras razones, este proceso se ve obstaculizado porque, como miembros de una cultura determinada, tenemos tendencia a actuar influenciados por nuestra propia percepción de la realidad y de acuerdo con las convenciones de nuestra L1. Es lo que nos hace percibir nuestros patrones de conducta como universales, sin darnos cuenta de que las presuposiciones y las pautas de conducta que se dan por supuestas en el seno de nuestra comunidad afectan las representaciones del mundo y por ende la interacción comunicativa. De hecho, la comunicación, como señala Rodrigo Alsina, “no es sólo un intercambio de mensajes. Es, sobre todo, una construcción de sentido” (Rodrigo Alsina 1997: 5).

Si es verdad que “observamos otras culturas con las gafas de nuestra propia cultura” (Colectivo Amani 128) esta nos aporta una determinada forma de percibir e interpretar la realidad (Iglesias Casal 2000). Dicho de otro modo, no hay una sola forma de ver e interpretar el mundo y sus representaciones. El hablante que no es consciente de esta relatividad tiende a juzgar muy severamente cualquier comportamiento verbal y no verbal que difiere de sus expectativas, abriendo, así, el paso a los malentendidos y a los estereotipos (Alexopoulou 2012).

### 3.1. Desmistificando los estereotipos

Los miembros de un grupo social comparten un mismo componente sociocultural, es decir, una serie de supuestos implícitos de naturaleza social y cultural –normas, pautas de conducta, significados, valores y creencias-, que gobiernan los actos comunicativos y garantizan la efectividad de las interacciones (Alexopoulou y Lugo 2012). Este sistema de conocimientos y creencias es “la ficha de identidad de una sociedad” (Porcher 1986: 127) y promueve el sentido de pertenencia y la cohesión social. De ahí la dificultad o el desconcierto que puede sentir un HNN a la hora de enfrentarse a una nueva situación cultural. Por consiguiente, es necesario acercarse al estudio de una L2 teniendo en cuenta su dimensión sociocultural y los factores contextuales del evento comunicativo que determinan las condiciones de adecuación de los enunciados.

El estereotipo es una simplificación y distorsión de la realidad, por falta de información, producto del proceso de socialización, difícil de erradicar una vez establecido. Como señala Rodrigo Alsina, “habitualmente, se conoce muy mal las otras culturas. La mayoría de las veces las conocemos a partir de la posición etnocéntrica de nuestra propia cultura y con los estereotipos que ésta nos ofrece” (Rodrigo Alsina 1997: 5). Los estereotipos que nos hemos forjado pueden ser neutros o positivos, pero la mayoría de las veces suelen aportar una valoración negativa.

Hasta cierto punto, esta distorsión es algo comprensible para un HNN, puesto que el estudiante de una lengua extranjera “ha de desenvolverse en una sociedad que se le presenta extraña y alejada en muchos aspectos de lo que constituye su propia visión del mundo, la relación con lo nuevo se realizará siempre desde las propias convicciones y creencias, así como desde los presupuestos que configuran su personalidad social” (García Santa-Cecilia 1995: 66). Uno de los objetivos del desarrollo de una competencia intercultural es evitar situaciones de conflicto procurando eliminar estereotipos y falsas creencias.

### 3.2. El hablante intercultural en el *MCER* y el *PCIC*

Aspirar a que un HNN llegue a adquirir una competencia similar a la del hablante nativo es un objetivo casi imposible de alcanzar. Este hecho hizo que Byram y Zárata (1994) propusieran el concepto de “hablante intercultural” como alternativa al concepto tradicional de hablante bilingüe ideal. Este nuevo aprendiente es capaz, a través de la *sensibilización intercultural* (Byram y

Fleming 2001), de comprender los sistemas culturales del Otro, interactuar con la alteridad, aceptar la diferencia y desempeñar la función de mediador entre la cultura propia y la ajena. Dentro de un enfoque holístico, la interculturalidad se entiende como una actitud de empatía que, con el objetivo de fomentar el diálogo intercultural, no solo potencia la sensibilidad hacia la alteridad, sino también lo ayuda a adquirir un conocimiento esencial y más profundo de su propia cultura. El interés ahora está enfocado en las dos culturas en contacto.

La dimensión intercultural aparece recogida tanto en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2002) como en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006). Ambos documentos, principales fuentes de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras y de E/LE en particular, partiendo de un enfoque centrado en la acción, se hacen eco de las características plurilingües y pluriculturales de las sociedades europeas actuales y consideran al alumno como *agente social y hablante intercultural* cuyo objetivo debe ser llegar a convertirse en un hablante plurilingüe, es decir, en un usuario que a lo largo del proceso de adquisición de la L2 va desarrollando una consciencia intercultural modificando su competencia tanto lingüística como cultural mientras va acumulando conocimientos en la L2.

El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* postula que el desarrollo de la competencia intercultural se debe establecer a partir del entrenamiento de una serie de competencias generales que, a su vez, constan de varios subcomponentes. Basándose en la propuesta de Byram y Zárte (1994), el mismo documento considera las competencias generales en términos de cuatro saberes que apelan a diferentes objetivos: el *saber* (saberes declarativos), el *saber hacer* (saberes procedimentales), el *saber ser* (saberes actitudinales) y el *saber aprender*. Una comunicación intercultural efectiva requiere el dominio sobre todo de los tres primeros, cada uno de los cuales se relaciona respectivamente con *la consciencia intercultural, las habilidades interculturales y la personalidad intercultural*, esto es, con los tres componentes que configuran la interculturalidad. *La consciencia intercultural* se define como “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (similitudes y diferencias distintivas)” (Consejo de Europa 2002 ap. 5.1.1.3.). Dicha consciencia intercultural incluye, según el Marco, “la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua

materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto”. En cuanto a las competencias procedimentales relacionadas con el *saber hacer* se describen las destrezas y las habilidades que debe desarrollar el hablante intercultural a lo largo del proceso de adquisición de la L2:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas (Consejo de Europa 2002 ap. 5.1.2.2)

Por último, se incide en una de las metas educativas más importantes, esto es, en el desarrollo de una “personalidad intercultural” que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia.

En consonancia con el *MCER*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, concede especial atención al tratamiento de los contenidos culturales, socioculturales e interculturales, y los articula alrededor del componente cultural, uno de los cinco componentes en los que estructura el material de los tres volúmenes. Dicho componente cultural es tratado a través de tres inventarios dedicados a: los *referentes culturales*, los *saberes y comportamientos socioculturales*<sup>2</sup> y las *habilidades y actitudes interculturales*. Este último inventario presenta los procedimientos estratégicos, propios de la competencia intercultural, que un HNN necesita para acercarse a otras culturas, en nuestro caso la de España y la de los países hispanoamericanos. En tanto que hablante intercultural se espera que el aprendiente sea capaz de identificar los elementos socioculturales a los que accede a través de la lengua meta para poder desarrollar la sensibilidad intercultural que le permitirá establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura de los países de habla hispana.

---

<sup>2</sup> Los *saberes y comportamientos socioculturales* se refieren únicamente al ámbito de España. Los autores del *PCIC*, conscientes de esta carencia, justifican esta restricción de la siguiente manera: “La falta de estudios de este tipo requiere por parte de los interesados en la enseñanza y la difusión del español una labor de recopilación y tratamiento de datos- siempre con el criterio de su aplicación pedagógica- que permita ir componiendo una visión actual y adecuada de la situación sociocultural de los países hispanos” (Instituto Cervantes 2006: 400).

#### 4. La dimensión intercultural en los manuales de E/LE

A lo largo de los últimos años se observa que la atención de los métodos de E/LE se centra en el desarrollo de una competencia comunicativa plena por parte del aprendiente de español y desde esta perspectiva, la dimensión intercultural está cada día más presente en los manuales y materiales didácticos. Para comprobar hasta qué punto los manuales de E/LE contribuyen a la construcción de la competencia intercultural y de qué manera se integra en el material didáctico, hemos analizado diez manuales de publicación relativamente reciente de nivel B2 que en su gran mayoría han seguido para su confección las pautas del *MCER* y del *PCIC*. En todos los manuales que hemos seleccionado<sup>3</sup> y que presentamos en el cuadro 1, se observa la presencia de los contenidos socioculturales, culturales e interculturales: en algunos de ellos la presencia de dichos contenidos es explícita, esto es, se le dedica un apartado especial, casi siempre al final de la unidad didáctica;<sup>4</sup> en otros manuales, la presencia del contenido cultural es implícita, es decir recorre los contenidos de toda la unidad didáctica y se le dedica un desarrollo transversal, ya que el aprendizaje de la lengua no puede dissociarse del aprendizaje cultural.<sup>5</sup>

En todo caso, e independientemente de la modalidad escogida, todos los manuales analizados, según sus propias afirmaciones, pretenden desarrollar a través de las actividades propuestas la consciencia intercultural, explorando diferentes aspectos de la diversidad cultural con el objetivo de priorizar la reflexión comparativa y estimular la motivación por el aprendizaje.

MANUAL	PRESENCIA EXPLÍCITA DE CONTENIDOS CULTURALES	PRESENCIA IMPLÍCITA DE CONTENIDOS CULTURALES
<i>Prisma, Avanza</i> , Madrid: Edinumen, 2003		CONTENIDOS CULTURALES
<i>Eco 3</i> , Madrid: Edelsa, 2006	REVISTA DE CULTURA HISPANA	
<i>Sueña 3</i> , Madrid: Anaya, 2007	CULTURA “A nuestra manera”	
<i>Español lengua viva 3</i> , Madrid: Santillana, 2007		CULTURA Y SOCIOCULTURA

<sup>3</sup> Hemos descartado los manuales que no prestan una atención explícita al aspecto intercultural, sin que ello signifique necesariamente que no lo integran en sus contenidos.

<sup>4</sup> Cabe hacer mención especial a *Latitud 0°* que está concebido como un *manual de español intercultural* y está dedicado en su totalidad al desarrollo de la competencia intercultural.

<sup>5</sup> Los manuales que hemos seleccionado presentan en su índice los contenidos culturales o/y socioculturales e interculturales, aunque les dediquen un desarrollo transversal.



<i>En acción 3</i> , Madrid: EnClave, 2007		CULTURA E INTERCULTURA
<i>Hablamos español, Nivel B2</i> , León: Everest, 2010		APRENDEMOS CULTURA
<i>Protagonistas B2</i> , Madrid: SM, 2011	CULTURA, INTERCULTURA Y LITERATURA	
<i>Latitud 0°. Manual de español intercultural</i> , Madrid: SGEL, 2012	PATRIMONIO, ARTE, TRADICIONES, EMPRESAS, PRODUCTOS, MERCADO, PERSONALIDADES, MESTIZAJE, MIGRACIONES, HISTORIA, CIENCIA, SOCIEDAD	
<i>Método de español 4</i> , Madrid: Anaya, 2014		CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
<i>Meta ELE Final 2</i> , Madrid: Edelsa, 2014		COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

*Cuadro 1: Lista de manuales de E/LE (según orden de aparición cronológica)*

A continuación, presentamos a modo de ejemplo, algunas actividades representativas de tres de los manuales seleccionados:

**En Acción 3:** Este conjunto de actividades, tomado del manual *En acción, 3*, trata sobre las medidas para conciliar vida familiar y laboral y pone especial énfasis en la toma de consciencia de la propia cultura. A continuación, y a través de los textos seleccionados, se ejemplifican los contrastes entre varias situaciones que se dan en España. El objetivo es que puedan comparar y valorar la situación del mercado laboral en España y en su país de origen (Apéndice 1).

**Protagonistas B2:** En esta actividad, que forma parte del espacio INTERCULTURA del manual *Protagonistas*, se presenta un tema relacionado con el ámbito laboral y más concretamente con las ventajas de las que pueden disfrutar los padres en caso de nacimiento de un hijo. A través de las actividades propuestas, se pretende contrastar los datos de la cultura de origen y de la cultura meta. Asimismo, la atención del alumno se dirige hacia la reflexión sobre los estereotipos masculinos y femeninos (Apéndice 2).

**Latitud 0°:** *Latitud 0°* es un manual que le otorga un protagonismo indiscutible al desarrollo de la competencia intercultural. Sus unidades abordan temas sobre la pluralidad del continente latinoamericano y sus relaciones interculturales con España y el mundo. Las actividades tomadas de este libro de texto invitan a los estudiantes a reflexionar sobre la violencia de género y proponen tareas que van más allá de las informaciones incluidas en el libro del alumno a través de un producto cultural, en concreto una película que trata el tema en cuestión (Apéndice 3).

Como se puede observar, todas las actividades que presentamos a título indicativo, se basan en documentos auténticos, están situadas dentro de un contexto sociocultural y promueven las relaciones sociales y el intercambio a través del trabajo cooperativo en equipo. Por otro lado, incluyen referencias a la cultura de origen del aprendiente con el fin de que se contraste con la cultura meta y se analicen similitudes y diferencias

## **5. A modo de conclusión**

La educación intercultural va mucho más allá del mero aprendizaje de una nueva lengua. Si se pretende desarrollar una consciencia intercultural que ayude al HNN a aproximarse a la cultura meta sin prejuicios, no es suficiente el mero contacto con los referentes culturales de la L2; estos deben presentarse de modo que favorezcan la reflexión intercultural, desde el respeto y la igualdad.

Como señala Barañano, “la cuestión que entretiene en el presente a científicos sociales y filósofos es cómo garantizar el necesario y deseable diálogo entre culturas -“si la multiculturalidad es un hecho, la interculturalidad ha de ser un fin”- cuando no existe el requisito básico de la igualdad en el diálogo” (Barañano 2007: 135). En otras palabras, si en nuestras sociedades globalizadas la multiculturalidad es un punto de partida, la interculturalidad debería ser un punto de llegada, único camino para el acercamiento entre culturas y la convivencia democrática. Sin lugar a dudas, el desarrollo de la interculturalidad en la clase de idiomas, lugar por excelencia de diálogo y encuentro, puede contribuir al entendimiento mutuo y al encuentro entre culturas.

El proceso de globalización del que todos somos testigos, las profundas diferencias que este proceso está ocasionando y los cambios socioeconómicos en el seno de nuestras sociedades multiculturales nos imponen estar a la altura de los retos que plantea la enseñanza de idiomas. Dentro de este contexto, se hace cada vez más imprescindible un diálogo intercultural auténtico, meta

difícil de alcanzar, pero absolutamente necesaria para la convivencia de los pueblos, si queremos superar los conflictos, vencer los obstáculos, favorecer la comprensión mutua, luchar contra los prejuicios de todo tipo. Si aspiramos a una sociedad basada en la tolerancia y en la solidaridad, convertir nuestras aulas en territorios de encuentro es, en nuestros días, uno de los desafíos más fascinantes de nuestra labor docente.

APÉNDICE 1: *En Acción 3*, p.56-57.

**15.** Lee esta lista en la que se recogen medidas para conciliar la vida familiar y laboral. ¿En tu país existen iniciativas parecidas? Háblalo con tus compañeros.

**Medidas para conciliar vida familiar y laboral**

- reducción de jornada por cuidado de hijos menores o familiares
- jornada laboral intensiva
- horarios flexibles
- ampliación del permiso de lactancia hasta los tres años
- excedencias con reserva de puesto por cuidado de hijos o familiares
- permisos por maternidad/paternidad compartidos entre el padre y la madre
- guardería en el lugar de trabajo
- posibilidad de realizar el trabajo desde el domicilio a través del uso de las nuevas tecnologías
- posibilidad de remunerar las horas extra en días de vacaciones
- jornada laboral de 35 horas semanales

- *En mi país, algunas empresas tienen sus propias guarderías, pero todavía son pocas.*
- ▲ *A mí lo que más me llama la atención es que el padre pueda disfrutar del permiso de maternidad.*

- 16.a.** Lee las siguientes afirmaciones y valóralas del 1 al 5, según la presencia que crees que tienen en tu país, y anota los resultados en la primera columna de esta tabla. Después, haz una puesta en común con tus compañeros.

	En tu país	En España
En mi país existen políticas para conciliar la vida familiar y laboral.		
Los trabajadores hacen horas extra que se pagan o que se pueden cambiar por tiempo libre o días de vacaciones.		
Hay muchos cargos directivos ocupados por mujeres.		
Las mujeres están incorporadas al mercado laboral en las mismas condiciones que los hombres.		
Los hombres realizan los trabajos domésticos y se ocupan de las cargas familiares al mismo nivel que las mujeres.		
Hay poca estabilidad laboral, porque se hacen más contratos temporales que indefinidos.		
Se han producido cambios en la familia por razones laborales.		

- b.** Lee los siguientes textos extraídos de varios reportajes de prensa y utiliza esas informaciones para valorar la situación del mercado laboral en España. Después, recoge esa valoración (del 1 al 5) en la segunda columna de la tabla anterior.

### Las empresas ignoran las políticas que concilian trabajo y vida privada

Disfrutar de la familia y trabajar al mismo tiempo es un proyecto complicado. En Cataluña, solo cinco de cada cien empresas privadas impulsan o prevén instaurar políticas que concilien la vida laboral con la personal.

### El trabajador temporal

**La falta de estabilidad laboral abunda en los menores de 30 años y cada vez más en el sector público**

Gobierno, patronal y sindicatos tienen por delante el reto de pactar una reforma laboral que mitigue uno de los principales males del mercado de trabajo: la excesiva temporalidad. Un tercio de los ocupados trabaja de esa forma, una situación que afecta de forma mayoritaria a los jóvenes. Algunas actividades, como la construcción y el comercio, la sufren de forma más acentuada.

### Mujeres en la cresta de la ola

Pese a que las mujeres han ido incrementando su participación en todos los ámbitos laborales, su presencia en puestos de máxima responsabilidad no supera el 3%, según datos de la International Labour Organization.

(...) En contraposición a lo que ocurre con las mujeres en empleos no cualificados, las que tienen cargos de alta responsabilidad apenas perciben discriminación, ni de género ni retributiva, de manera que la percepción de la necesidad de medidas de conciliación o discriminación positiva es también muy baja.

### Un abismo salarial entre hombres y mujeres

Las mujeres cobran sueldos un 15% inferiores a los de los hombres, según los recientes estudios elaborados. La discriminación salarial por razón de sexo apenas ha disminuido dos puntos en los últimos diez años. Según la Comisión Europea, el reto está en conseguir una organización laboral más adaptada a las necesidades femeninas.



### Con uno basta

Las familias se decantan por el hijo único por razones laborales y socioeconómicas

Las familias españolas, antaño numerosas y hasta premiadas en concursos de natalidad, se decantan hacia el hijo único: desde 1995, más de la mitad de los recién nacidos son primogénitos. La dificultad para conciliar trabajo y familia y las razones socioeconómicas alientan el fenómeno, al que también contribuye la creciente formación y empleo femeninos, según los expertos.

### Solo las mujeres cocinan y hacen la colada en más del 75% de los hogares

Una encuesta realizada por el CIS revela la fuerte brecha entre la teoría y la realidad cuando se aborda el reparto por sexos de las tareas domésticas y de cuidados a la familia. Los ciudadanos se inclinan por la igualdad, al menos en teoría. Así, el 92,5% de los ciudadanos está muy o bastante de acuerdo en que hombres y mujeres deberían contribuir a esas labores. Sin embargo, cuando se pregunta quién realiza esos cometidos, los varones solo destacan en las reparaciones domésticas: son cosa exclusivamente suya en el 67% de las parejas.

(adaptado de [www.eipais.es](http://www.eipais.es) y de [www.elmundo.es](http://www.elmundo.es))

### Pagas extra, ¿sí o no?

Purificación Macías trabaja 40 horas como administrativa en una fábrica: «En muchos trabajos las horas extraordinarias se utilizan como si correspondiesen al horario habitual de los empleados. Lo ideal sería eliminarlas.»

Antonio Alarcos trabaja 37,5 horas a la semana como informático en una empresa: «En mi empresa, si te vas a tu hora te miran mal. Es muy raro que nos paguen las horas extra.»

### C. Compara los resultados de las dos columnas de la tabla del apartado a. ¿Son muy diferentes? ¿Por qué crees que son similares o diferentes? Coméntalo con tus compañeros.

- En mi caso los resultados son, en general, parecidos. Aunque hay algunas diferencias; por ejemplo, en mi país hace unos años muchas familias también tenían solo un hijo, pero ahora ha cambiado y es normal que una pareja tenga dos o tres hijos.
- ▲ ¿Sí? ¿Y por qué crees que ha cambiado?
- Posiblemente una de las razones sea que el gobierno da muchas ayudas a las familias.

APÉNDICE 2: *Protagonistas B2*, p.114.


**12**

**ESPACIO INTERCULTURA**

**26** a) ¿Cree usted que trabajar a veces puede traer consecuencias negativas para la vida familiar?  
 b) Lea los textos y subraye lo que le llame la atención.

**PERMISOS DE MATERNIDAD Y PATERNIDAD**

La legislación sobre la protección de la maternidad ha mejorado en los últimos años. Aún así, sigue habiendo grandes desigualdades entre unos países y otros tanto legislativas como sociales.



En 2010, el Parlamento Europeo propuso el aumento a un mínimo de 20 semanas con sueldo completo la baja por maternidad, quedando en espera del respaldo de la Comisión europea. Hasta ese momento el mínimo se encontraba en 14 semanas y en algunos países de la Unión llegaba a 24 para las madres. Actualmente son 16 en España. En cuanto a los padres, la diferencia varía entre la ausencia de permiso y/o más de tres semanas, dos semanas en el caso de España.

En Hispanoamérica los permisos varían entre las 12 o 14 semanas que disfrutaban las mexicanas y colombianas y las 18 de las chilenas. En México el padre no tiene días de permiso por nacimiento de un hijo. En el caso de Colombia los padres tienen 8 días si ambos progenitores cotizan; en cambio, si solo cotiza el padre, le dan 4 días.

Otras diferencias en Europa son las económicas ya que en países como Bélgica o Irlanda las mujeres solo reciben el 80 % de su sueldo y en países como Alemania, Luxemburgo o España reciben el 100 %.

c) ¿Qué países disfrutaban de más ventajas en relación a los permisos por nacimiento de un hijo?  
 d) ¿Conoce los beneficios que tienen los trabajadores en su país en caso de nacimiento de un hijo? ¿Cree que este tipo de medidas son suficientes?

APÉNDICE 3: *Latitud 0°*, p.139.

**5** ¿Y si tenemos sospechas o hay alguna evidencia de maltrato en la paciente que está en nuestro consultorio? Los coordinadores y responsables de los servicios de Atención Primaria exhortan a que los médicos sigan determinadas normas de comportamiento.

Conjuga los verbos en el imperativo de la tercera persona del singular (él/ella) y sustituye el complemento directo o el indirecto por el pronombre correspondiente.

Las normas dictan que el/la médico/a:

a (Ver) *La vea* (a la paciente) a solas, asegurando la confidencialidad.

b (Observar) \_\_\_\_\_ y (escuchar) \_\_\_\_\_ para diagnosticar su estado emocional.

c (Hacer) \_\_\_\_\_ sentir que no es culpable de la violencia sufrida.


d (Dedicar) \_\_\_\_\_ el tiempo necesario a fin de que se instale un clima de confianza.

e (Exponer) \_\_\_\_\_ claramente los riesgos que corre.

f (Respetar) \_\_\_\_\_ y (restituir) \_\_\_\_\_ la confianza en ella misma.

g (Motivar) \_\_\_\_\_ a pensar, a ordenar sus ideas y a tomar decisiones.

h (Alentar) \_\_\_\_\_ a abordar el tema de la violencia y (sustraer) \_\_\_\_\_ del miedo a revelar los malos tratos y los golpes.



**6** Acude a YouTube y mira algunas escenas de la película *Te doy mis ojos* (Iciar Bollain). De preferencia mira el video *Características de la persona violenta*, de MARIAROSA1971.

**7** A tu parecer, ¿cuáles son las causas de la violencia doméstica?

**8** ¿Cómo se presenta la situación en tu país?

## Bibliografía

- Aguado Odina, Teresa (2005) “La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español” *XXI. Revista de Educación*, no:7, 43-51.
- Alexopoulou, Angélica (2012) “La dimensión intercultural en la clase de E/LE” *El papel de la literatura, el cine y la prensa (TV/Internet/MAV) en la configuración y promoción de criterios, valores y actitudes sociales*. Ed. López Criado et al. Andavira Editores, Santiago de Compostela, 19-26.
- Alexopoulou, Angélica, y Susana Lugo Mirón (2012) “La competencia intercultural en los manuales de Español con Fines Específicos” *Cahiers du GERES*, no:5, <http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-5> (21.03.2014).
- Bachman, Lyle F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Barañano, Ascensión (2007) *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización*, Editorial Complutense, Madrid.
- Barros García, Benamí y Galina M. Kharnásova (2012) “La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual” *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, no:18, 97-114.
- Buendía Cambronero, María, y Raquel Ezquerro Martínez (2011), *Protagonistas B2*, Ediciones SM, Madrid.
- Byram, Michael, y Geneviève Zárte (1994) *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*, Council of Europe, Strasbourg.
- Byram, Michael, y Michael Fleming (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.
- Canale, Michael, y Merrill Swain (1980) “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing” *Applied Linguistics*, no:1, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, Marianne, Zoltán Dörnyei, y Sarah Thurrell (1995) “Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications” *Issues in Applied Linguistics*, no:6, 5-35.
- Colectivo Amani (1994) *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Edit. Popular, Madrid.

- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, Madrid.
- García Santa-Cecilia, Álvaro (1995) *El currículo de español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid.
- Giménez, Carlos (1996) “La integración de los inmigrantes y la interculturalidad. Bases teóricas para una propuesta práctica” *Arbor CLIV*, no: 607, 119-147.
- Gutiérrez Chávez, Terese, y Alfredo Noriega Fernández (2012) *Latitud 0, Manual de español intercultural*, SGEL, Madrid.
- Iglesias Casal, Isabel (2000) “Diversidad cultural en el aula de e/le: la interculturalidad como desafío y como provocación” *Espéculo*, Universidad Complutense de Madrid, <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html> (25.03.2014).
- Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes- Biblioteca nueva, Madrid.
- Kramsch, Claire (2001) “El privilegio del hablante intercultural” *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Ed. Michael Byram y Michael Fleming, Cambridge University Press, Madrid.
- Malgesini, Graciela, y Carlos Giménez (2000) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Los Libros de la Catarata, Madrid.
- Porcher, Louis (1986) *La civilisation*, Clé international, Paris.
- Rodrigo Alsina, Miquel (1997) “Elementos para una comunicación intercultural” *Revista Cidob d’Afers Internacionals*, no: 36, [www.cidob.org/ca/content/.../file/36rodrigo\\_cast.pdf](http://www.cidob.org/ca/content/.../file/36rodrigo_cast.pdf) (21.03.2014).
- Verdía, Elena, Mercedes Fontecha, Javier Fruns, Felipe Martín, & Nuria Vaquero (2007) *En acción 3*, EnClave-ELE, Madrid.