

Contenidos culturales de Hispanoamérica y desarrollo de la competencia intercultural (CI) en los manuales de ELE para finlandeses

Estudio comparativo entre los manuales *¡Nos vemos 1!*, *¡Nos vemos 2!* y *Mi Mundo 1-2*

Katriina Rajaniemi
Trabajo de fin de máster
Programa de Enseñanza y Aprendizaje
Departamento de Español
Instituto de Lenguas y Traducción
Facultad de Humanidades
Universidad de Turku
Junio de 2022

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Trabajo de fin de máster

Programa de enseñanza y aprendizaje, Departamento de español

Katriina Rajaniemi

Contenidos culturales de Hispanoamérica y desarrollo de la competencia intercultural (CI) en los manuales de ELE para finlandeses: Estudio comparativo entre los manuales ¡Nos vemos 1!, ¡Nos vemos 2! y Mi mundo 1-2

Páginas: 51 páginas, 26 páginas de apéndices

El objetivo de esta investigación era estudiar qué contenidos culturales de Hispanoamérica hay en los manuales de ELE para finlandeses *¡Nos vemos 1!*, *¡Nos vemos 2!* y *Mi mundo 1-2*. Estudiamos cómo promueven el aprendizaje intercultural desde el punto de vista de Hispanoamérica, y comparamos las diferencias entre los manuales desde estas perspectivas. Los manuales fueron publicados en 2021, y se basan en el currículum del bachillerato finlandés 2019. Limitamos el tema a los contenidos de Hispanoamérica porque pensamos que los manuales deberían poner más atención a ellos. La importancia de la enseñanza de la competencia intercultural (CI) también está creciendo en un mundo inestable. Para elaborar las categorías para los contenidos culturales y para los contenidos para el desarrollo de la CI, utilizamos el procedimiento del análisis de contenido cualitativo y aprovechamos el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y su volumen complementario. Nuestros resultados mostraron que la mayoría de los contenidos culturales de Hispanoamérica eran temas relacionados con el conocimiento del mundo y la vida diaria. Todos los manuales analizados promovían las actitudes abiertas y curiosas de los estudiantes hacia la cultura hispanoamericana y desarrollaban las habilidades de mediación. *Nos vemos 2* era el único manual que tenía algunas actividades en que se podía comparar la cultura hispanoamericana y la cultura propia entre sí y reflexionar sobre la cultura hispanoamericana. Para desarrollar la CI, es necesario que el estudiante pueda practicar aún más estas últimas habilidades.

Palabras clave: competencia intercultural, contenidos culturales, manuales de ELE, Hispanoamérica, mediación

Índice

1	Introducción	5
2	Importancia de la cultura en relación con el idioma	10
2.1	Definición del término cultura	10
2.2	Relación entre cultura y lengua	12
3	Enseñanza y aprendizaje de cultura	15
3.1	Enseñanza de cultura	15
3.1.1	Competencia intercultural	15
3.1.2	Importancia de la enseñanza de cultura	20
3.1.3	Manuales	22
3.2	Objetivos del aprendizaje de cultura	24
3.2.1	Competencia cultural en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	24
3.2.2	Currículum del bachillerato finlandés 2019	27
4	Metodología	29
4.1	Presentación del corpus	29
4.2	Análisis de contenido cualitativo	29
4.3	Sistema de categorías y reglas de codificación	30
5	Análisis	33
5.1	Análisis de los manuales <i>Nos vemos 1</i> y <i>Mi mundo 1-2</i> (módulo 1)	34
5.2	Comparaciones entre <i>Nos vemos 1</i> y <i>Mi mundo 1-2</i> (módulo 1)	36
5.3	Análisis de <i>Nos vemos 2</i> y <i>Mi mundo 1-2</i> (módulo 2)	39
5.4	Comparaciones entre <i>Nos vemos 2</i> y <i>Mi mundo 1-2</i> (módulo 2)	43
5.5	Síntesis	44
6	Conclusiones	46
	Bibliografía	49
	Apéndices	52
	Apéndice 1: Plantilla de análisis de Nos vemos 1 / Contenidos culturales	52
	Apéndice 2: Plantilla de análisis de Nos vemos 1 / Contenidos para el desarrollo de la CI	53

Apéndice 3: Plantilla de análisis de Mi Mundo 1-2 (módulo 1) / Contenidos culturales	56
Apéndice 4: Plantilla de análisis de Mi Mundo 1-2 (módulo 1) / Contenidos para el desarrollo de la CI	57
Apéndice 5: Plantilla de análisis de Nos vemos 2 / Contenidos culturales	60
Apéndice 6: Plantilla de análisis de Nos vemos 2 / Contenidos para el desarrollo de la CI	62
Apéndice 7: Plantilla de análisis de Mi Mundo 1-2 (módulo 2) / Contenidos culturales	64
Apéndice 8: Plantilla de análisis de Mi Mundo 1-2 (módulo 2) / Contenidos para el desarrollo de la CI	66
Apéndice 9: Suomenkielinen lyhennelmä	69

1 Introducción

Con el aumento de la enseñanza comunicativa de idiomas, la enseñanza de cultura también está considerada más importante que antes. Para comprender a las personas de otras culturas, no es suficiente aprender solo las estructuras de un idioma sino también hay que entender los valores, el comportamiento y las normas que están dentro de la comunicación. Además, para entender mejor otras culturas hay que aprender sobre las sociedades fuera del país de residencia del estudiante.

El objetivo de este estudio es investigar qué tipo de contenido cultural de Hispanoamérica hay en los manuales *Mi mundo 1-2*, *¡Nos vemos 1!* y *¡Nos vemos 2!* que se basan en el nuevo currículum del bachillerato finlandés 2019. Además, vamos a estudiar cómo estos manuales fomentan el aprendizaje intercultural. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Instituto Cervantes, 2001, p. 102), las habilidades interculturales son las siguientes:

1. La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera,
2. la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas,
3. 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,
4. la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

En nuestro trabajo, hablamos de la competencia intercultural (CI) cuando nos referimos a estas habilidades en su conjunto. El concepto de la CI se amplió con la publicación del volumen complementario del MCER en 2018, en que se añadieron, por ejemplo, las escalas para la mediación. Hemos aprovechado algunas de estas escalas en nuestro trabajo. Las habilidades de mediación aspiran, por ejemplo, a una interacción fluida y fácil, y a evitar malentendidos que pueden surgir en contextos culturalmente diversos (Instituto Cervantes, 2021, p. 103-104).

Lo que viene a la justificación para investigar el tema de los contenidos para el desarrollo de la CI en los manuales, un objetivo en las competencias transversales¹ del currículum del bachillerato finlandés 2019 resume muy bien porque es importante aprender a entender otras culturas: “El estudiante entiende la importancia de la interacción constructiva y la

¹ En finlandés: laaja-alainen osaaminen.

comprensión intercultural para un futuro sostenible, la democracia y la paz.” (Opetushallitus, 2019, p. 63) La importancia de estos temas está creciendo a medida que el mundo se vuelve cada vez más inestable.

Estudios previos sobre los manuales de ELE para finlandeses han tenido como resultado que sus actividades son relativamente deficientes en cuanto a practicar habilidades interculturales. Nuutinen (2012) se centra en la competencia intercultural en su trabajo de fin de máster hecho en la Universidad de Turku *HISPANOAMÉRICA EN DOS MANUALES DE ESPAÑOL PARA FINLANDESES: Análisis del contenido cultural desde el punto de vista de la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras*. Compara en su trabajo los manuales de bachillerato *Entre Amigos* (2001) y *Mucho Gusto* (2002;2003). Como resultado del estudio de Nuutinen, se ve que los manuales no fomentan mucho el aprendizaje intercultural, sino que son más bien fuentes de información cultural. Koivisto (2008) también estudia los contenidos culturales y la competencia intercultural en su trabajo de fin de máster de la Universidad de Turku: *Presencia de la cultura española en un manual de ELE para finófonos*. Pero, como se ve ya en el título, el trabajo se centra en la cultura española, no en la hispanoamericana. También Koivisto analiza el manual *Entre Amigos*. En las conclusiones se demuestra que, aunque sí los objetivos culturales del MCER y del currículum del bachillerato finlandés (2003) se cumplen casi completamente, el manual no promueve por completo el desarrollo de la competencia intercultural.

En general, los manuales de español en Finlandia enseñan más la cultura de España de todos los países hispanohablantes, lo que parece lógico porque España es parte de Europa, y un país más cercano y visitado para finlandeses. Sin embargo, no se debería olvidar Hispanoamérica y otros países hispanohablantes. Hispanoamérica está compuesta por 19 países cuyo idioma oficial es el español². En estudios previos se ha observado que, al menos algunos de los manuales de ELE para finlandeses tratan muy escasamente los países hispanoamericanos. Esto está a la vista en el trabajo de fin de máster hecho por Viljaranta (2016) en la Universidad de Helsinki: *Imágenes de Hispanoamérica: un análisis crítico de la representación de Hispanoamérica en tres manuales de ELE en Finlandia* que investiga los manuales de bachillerato *Entre Amigos* y *¡Acción! 1-2*. Además, Gutiérrez Rivero (2003) señala en su artículo *La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses* el

² Estos 19 países hispanohablantes en Hispanoamérica según Instituto Cervantes (2021) son: México, Colombia, Argentina, Perú, Venezuela, Chile, Guatemala, Ecuador, Bolivia, Cuba, República Dominicana, Honduras, Paraguay, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Uruguay, Panamá y Puerto Rico.

hecho de que falta la diversidad cultural del mundo hispano en el manual *¿Qué tal?* que está dirigido a los estudiantes adultos finlandeses. Argumenta también que el contenido cultural presentado en el manual es mayormente información general. Gutiérrez Rivero (2003, p. 413) afirma que, para alcanzar la verdadera competencia comunicativa en una lengua extranjera, uno tiene que familiarizarse con una cultura extranjera sobre la base de la propia cultura. *¿Qué tal?* no tiene en cuenta este hecho y no contrasta mucho las culturas. En otras palabras, tampoco este manual desarrolla la competencia intercultural por completo.

Podemos ver que al menos el manual *Entre Amigos* se ha estudiado tanto desde el punto de vista que tenemos en nuestro trabajo, que no creemos que tenga sentido investigarlo más. En vez de ello, hemos elegido manuales más recientes de los que no hemos encontrado estudios desde esta perspectiva. Queríamos limitar el tema a los contenidos de Hispanoamérica porque pensamos que se debería poner más atención a ellos, porque el español es la lengua oficial en tantos países además de España.

En todas las preguntas de investigación nuestra perspectiva es Hispanoamérica. Sin embargo, cabe destacar que en las habilidades de mediación en los manuales de nivel A1 no es necesario tomar ninguna cultura en particular como punto de vista. Se requiere solo que el estudiante sepa palabras y expresiones simples para facilitar la interacción y evitar conflictos y malentendidos, pero aún en este nivel de la mediación, según el MCER, no se necesita ningún conocimiento cultural.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Qué contenido cultural contienen los manuales?
2. ¿Cómo promueven los manuales el aprendizaje intercultural?
3. ¿En qué se diferencian los manuales de estas perspectivas?

La hipótesis para la primera pregunta es que el contenido cultural en los manuales se centrará en el conocimiento del mundo (las características geográficas, demográficas, políticas, económicas y medioambientales de los países) y en los temas de la vida diaria. Un objetivo de la lengua B3³ para el módulo 1 en el currículum del bachillerato finlandés 2019 es “comprender la posición de la lengua de destino en el mundo” que pertenece como contenido

³ La lengua B3 significa una lengua opcional que inicia en el bachillerato finlandés partiendo del nivel A1.1. y se puede estudiar hasta el nivel A2.1.

al conocimiento del mundo (Opetushallitus, 2019, p. 194). Al menos de las partes de los manuales del módulo 1 se debería enseñar esto. Además, el conocimiento de los alumnos finlandeses sobre los países hispanoamericanos es probablemente bastante insuficiente, y, por eso, sería importante enseñarlo en los primeros cursos. Aparte del conocimiento del mundo, los temas de la vida diaria son los más accesibles para un estudiante principiante de lengua extranjera. También inferimos de nuestra propia experiencia que los manuales tratan temas que a menudo se tratan en los libros de español, o sea, comidas, bebidas y actividades de ocio que todos pertenecen a la vida diaria. Como hemos mencionado antes, en algunos manuales de ELE para finlandeses los contenidos culturales se centran más en la información general mientras el desarrollo de la competencia intercultural es limitado. Por esta razón, suponemos que en los manuales hay más contenidos culturales que contenidos para el desarrollo de la CI. Otra razón para esta hipótesis es que el tiempo para los cursos del bachillerato de la lengua B3 es bastante limitado y no hay tiempo para todos los contenidos.

Para la segunda pregunta, la hipótesis es que los manuales promoverán el aprendizaje intercultural mayormente fomentando actitudes abiertas y curiosas de los estudiantes hacia la cultura hispanoamericana y esforzándose para que el alumno cumpla el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y aprenda a tratar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas (mediación). Justificamos esta hipótesis con las nuevas escalas para la mediación del volumen complementario del MCER y a través de un objetivo de la competencia global y cultural en el currículum del bachillerato 2019, que habla a favor de la valoración de las identidades culturales diferentes (Opetushallitus, 2019, p. 65).

Nuestro estudio consta de dos partes: la parte teórica y la parte empírica. En el primer capítulo, presentaremos la definición del término “cultura” en este campo de investigación, y el vínculo entre cultura y lengua. Seguidamente en el segundo capítulo, nos adentraremos en la enseñanza y el aprendizaje de cultura: nos familiarizaremos con el tema de la competencia intercultural, la importancia de la enseñanza de cultura y el papel de los manuales en la enseñanza de cultura, y después observaremos los objetivos e instrucciones del MCER y el currículum del bachillerato finlandés 2019 desde el punto de vista del aprendizaje de cultura. A continuación, empezaremos la parte empírica y hablaremos sobre la metodología del trabajo. En el capítulo número cuatro, presentaremos el corpus, o sea, los manuales elegidos, y la técnica de recogida de datos. Después, en el capítulo número cinco, analizaremos los datos obtenidos y recorreremos los contenidos recopilados de los manuales examinando el

manual por separado y también comparándolo con otros manuales elegidos. Seguidamente, tenemos la síntesis y las conclusiones. Al final del trabajo se encuentran la bibliografía y los apéndices. En los apéndices hay las plantillas de análisis con los contenidos culturales y los contenidos para el desarrollo de la CI de todos los manuales analizados.

2 Importancia de la cultura en relación con el idioma

Dependiendo del contexto, el término “cultura” se puede entender de diferentes maneras, e incluso tiene varias definiciones en la Didáctica de las Lenguas. Por consiguiente, empezamos explicando qué significa el término “cultura” en este campo de investigación y para nuestro trabajo. En la enseñanza de las lenguas de hoy, no habría que distinguir el idioma y la cultura entre sí, y, por eso, en el segundo epígrafe expondremos cómo están relacionados entre sí. Nos concentraremos, por ejemplo, en el uso diverso del español en Hispanoamérica y España, que tiene su base en las diferencias culturales. Además, diferentes culturas tienen diferentes significados para algunas formas lingüísticas idénticas, y como ejemplo de eso, explicaremos cómo la forma *corrida de toros* se ve de otra manera entre los españoles y estadounidenses.

2.1 Definición del término cultura

Los antropólogos del siglo XVIII y XIX querían unificar la cultura con la nación y sociedad. Esto se puede considerar igual al nacimiento de los estados-nación (Kaikkonen, 1994, p. 63). Con la Segunda Guerra Mundial, el nacionalismo fue criticado porque se empezó a pensar que los rasgos idiosincrásicos nacionales suelen ser demasiado generalizados y clichés (Raivola, 1987⁴, citado por Kaikkonen, 1994, p. 64). Hoy en día, tenemos que entender que las culturas cambian y las personas de diferentes grupos de una cultura se comportan de manera diferente y tienen creencias y significados distintos entre sí (Byram, 2021, p. 51).

El término “cultura” tiene varias definiciones en diferentes campos de investigación. González Di Pierro (2012, p. 84) ha intentado caracterizar el concepto de cultura en la Didáctica de las Lenguas y afirma que “las definiciones que enmarcan a la cultura en el componente del aprendizaje, consideran que hay una serie de reglas de vida, de valores e ideales que son necesarios para poder interactuar socialmente y cumplir una serie de normas establecidas.” Lo que viene a los métodos para la enseñanza del español como lengua extranjera, las descripciones de la cultura de Miquel y Sans han sido introducidas a la mayoría de ellos (op.cit., p. 89). Miquel y Sans (2004, p. 4-5) han dividido el término “cultura” en tres partes:

⁴ Raivola, Reijo. (1987). The Concept of National Character in Comparative Education. *Journal of International and Comparative Education*, II(4), 47-73.

- La cultura con mayúsculas es la “cultura general”, o sea, literatura, arte, historia, geografía, etc.
- La cultura (a secas) es la parte que comparten todos los individuos de una cultura. Comprende la cultura para entender (p. ej. entender las tradiciones), la cultura para actuar (p. ej. a qué hora se suele comer) y la cultura para interactuar comunicativamente (p. ej. se quita importancia cuando se recibe un encomio). Miquel y Sans consideran la cultura a secas la parte más importante en que se debe poner atención en la enseñanza.
- La kultura con k significa la cultura que varía dentro de una cultura, son los usos y costumbres que son diversos del estándar cultural. Es la cultura de lo marginal.

La definición de cultura de Kaikkonen (1994, p. 69) es muy similar con la cultura “a secas”; sin embargo, expone concisamente la relación compleja entre la cultura, lengua, interacción, el individuo y la comunidad:

La cultura es un acuerdo mutuo de los miembros de la comunidad sobre los valores, las normas, las reglas, las expectativas de rol y los significados que dirigen el comportamiento y la comunicación de los miembros de la comunidad, y los actos y productos que han surgido como resultado de esta actuación.⁵

El enfoque en el concepto de cultura como éste es bastante nuevo en la Didáctica de las Lenguas, y el cambio ocurrió al mismo tiempo que la evolución del enfoque comunicativo. En los enfoques tradicionales precedentes lengua y cultura se distinguían entre sí. La cultura sí estaba presente en los manuales y programas de estudio, pero los contenidos culturales se limitaban únicamente a la cultura con mayúscula, o sea, algunos datos y estereotipos de los países (González Di Pierro, 2012, p. 87). McConachy (2018, p. 78) interpreta que, desde el cambio al enfoque comunicativo, los libros de texto han tenido que prestar más atención a las descripciones de las culturas extranjeras para facilitar la comprensión intercultural. A pesar de esto, las actividades destinadas a analizar y reflexionar sobre contenidos socioculturales no han recibido tanta atención en los manuales como las actividades relacionadas con la comprensión de la información. Se debería alentar a los estudiantes a pensar más sobre cómo los aspectos de su cultura o la de los demás pueden ser interpretados de diferentes maneras (McConachy, 2009⁶, citado por McConachy, 2018, p. 79). Las actividades mencionadas

⁵ La traducción es nuestra.

⁶ McConachy, Troy. (2009). Raising Sociocultural Awareness Through Contextual Analysis: Some Tools for Teachers. *ELT Journal*, 63(2), 116–125.

primero aquí son mejores para facilitar la comprensión intercultural. Trataremos este tema más en el siguiente capítulo.

2.2 Relación entre cultura y lengua

Es difícil aprender un idioma separado de la cultura. Ya a principios del siglo XX Sapir acentuó que la cultura afecta a la lengua (Ivić, 1966, p. 168). Whorf incluso tenía una teoría de que el idioma también afecta a la cultura. Enfatizó el impacto de la lengua en las actitudes de los hombres hacia el mundo externo (op.cit., p. 183). Kramsch (2000, p. 3) explica que “la lengua expresa la realidad cultural”⁷. Es decir, las personas pueden comunicar los datos e ideas sin problemas porque se refieren a la experiencia común. La gente comparte el conocimiento del mundo lo que facilita la comunicación (ibíd.). Por ejemplo, las palabras relacionadas con la cultura finlandesa no son fáciles de traducir a lenguas en cuyas culturas estos temas son menos conocidos. Tales palabras incluyen, por ejemplo, diferentes tipos de nieve que no son tan conocidos en países cálidos, y, por eso, tampoco tienen necesariamente traducciones correspondientes en otra lengua y cultura porque son vinculadas a la cultura finlandesa.

La relación entre la lengua y la identidad cultural es complicada. No se puede pensar que habría solamente una lengua con su cultura. Por ejemplo, una persona, cuyos padres son originalmente franceses y el francés es su lengua materna, pero ha vivido siempre en España, puede sentirse más francesa que española, aunque oficialmente es española (Kramsch, 2000, p. 65-69). Hay muchas subculturas dentro de la cultura dominante de un país, hay diferentes grupos que quieren identificar su propio grupo aparte de la cultura dominante, estos son, por ejemplo, los pueblos indígenas, pero también otras minorías. La gente expresa su identidad y la cultura a través de la comunicación, y, por eso, sería necesario aprender también sobre las subculturas (Kaikkonen, 1994, p. 71). En otro caso, en la situación comunicativa, el interlocutor puede malinterpretar la identidad cultural del otro si piensa automáticamente que el otro tiene la identidad de la cultura dominante (Byram, 2021, p. 51).

En la enseñanza de lengua se aprende principalmente el uso del idioma de un territorio nacional o geográfico, debido a que son prácticas habituales (Kaikkonen, 1994, p. 71). El español se habla en varios países porque se difundió con el colonialismo al continente americano. En el caso del español, habría que aparecer la gran variación cultural del mundo

⁷ La traducción es nuestra.

hispanohablante en los manuales. Según Andión Herrero (2003, p. 131), el comportamiento cultural se diferencia entre españoles e hispanoamericanos. El estudiante tiene que aprender a interpretar y reaccionar diversamente al confrontar hablantes de estas dos culturas. Andión Herrero (ibíd.) habla sobre las actitudes culturales que tienen efecto en la elección de los elementos lingüísticos en la conversación. En comparación con el comportamiento español, el discurso muy directo, por ejemplo, ir directo al grano no está considerado cortés en Hispanoamérica (op.cit., p. 131-132). Tampoco es bien educado pedir algo abiertamente sin rodeos. En España es más normal emplear el imperativo y no está considerado tan brusco como en Hispanoamérica. En Hispanoamérica, debe ser evitado su uso, especialmente si no va con apelativos cariñosos. Además, las expresiones de cortesía junto a peticiones (*por favor, sería amable...*), y las frases de disculpa (*lo siento, perdóneme...*) están obligatorias según las normas de cortesía en Hispanoamérica (ibíd.). Andión Herrero (op.cit., p. 139) enuncia que la enseñanza de ELE debería hacer a los alumnos conscientes de los patrones de comportamiento variados en el mundo hispano. Y, también, habría que enseñar sobre componentes culturales de diversas áreas.

Kramersch (2000, p. 17-18) habla sobre la codificación cultural que significa que los sentidos se codifican como señales diversamente en diferentes culturas, por ejemplo, en español la señal *mesa* significa todas las mesas, mientras en polaco la mesa de comedor tiene la señal *stol* y mesas de centro y mesas para teléfono tienen la señal *stolik*. Los significados semánticos hacen que las señales sean culturales y no solamente lingüísticas.

Lado (1986, p. 54-56) explica que las unidades de comportamiento de las culturas tienen forma, significado y distribución. Las formas idénticas con diferentes significados en diversas culturas pueden conducir a conclusiones erróneas. Por ejemplo, la forma de la unidad *corrida de toros* tiene diferente significado para el espectador estadounidense que para el español. El estadounidense ve la *corrida de toros* como cruel para el animal y no puede entender por qué se la practican, y, por lo tanto, difiere del significado de la *corrida de toros* para los españoles que la ven como un deporte, entretenimiento y una indicación de coraje. Naturalmente, esto es generalización visto que no todos los españoles piensan de esta manera, y, además, basándose en nuestra experiencia, el significado de la *corrida de toros* para los españoles ha ido cambiando con el tiempo en la misma dirección con el significado de los estadounidenses. Por ejemplo, Cataluña prohibió las corridas de toros en 2010. Sin embargo, anteriormente los españoles no pensaban que sería un deporte cruel. Lado (op.cit., p. 57) presenta argumentos que el significado de la *corrida de toros* es diferente entre la cultura española y

estadounidense por causa de la prueba lingüística que ha encontrado. La lengua española clasifica diversamente animales que el inglés, por ejemplo, en inglés los animales tienen las mismas palabras para las partes del cuerpo que los hombres, pero en español las palabras de las partes del cuerpo de los animales están distintas del hombre (Lado, 1986, p. 56-57). Según Lado (ibíd.), la distinción entre el hombre y el animal es más grande en la cultura hispánica que en la cultura estadounidense, y consecuentemente, los últimos piensan que los animales son como los hombres. Esto explica por qué ven este deporte más cruel que los españoles.

3 Enseñanza y aprendizaje de cultura

Hoy en día, la idea de los estados-nación es obsoleta, y en el mundo moderno, las culturas se mezclan cada vez más. Esto significa que las personas de diferentes culturas deben aprender a entenderse mejor y llevarse bien, y esto es lo que se pretende también la competencia intercultural (CI). En el primer epígrafe de este capítulo, presentaremos cómo debería ser la enseñanza de cultura en la Didáctica de las Lenguas, su importancia, y el papel de los manuales en esa. También explicaremos qué es la CI. En el segundo epígrafe, trataremos el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el currículum del bachillerato 2019 desde el punto de vista de aprendizaje de cultura. Por ejemplo, se puede notar el aumento de la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la CI en el volumen complementario del MCER que fue publicado en 2018. También las competencias transversales, es decir, “laaja-alainen osaaminen”, en el currículum del bachillerato finlandés 2019 tienen objetivos similares con los objetivos de la CI. Por ejemplo, habla sobre la comprensión intercultural, y también persiguen aprecio por las diferentes identidades culturales.

3.1 Enseñanza de cultura

Empezamos este epígrafe definiendo la competencia intercultural. Aunque hablamos aquí sobre la enseñanza de cultura, Byram (2021, p. 50) prefiere utilizar la frase “creencias, significados, valores y comportamientos”⁸ en vez del término “cultura” para referirse a la comunicación intercultural. Sin embargo, las personas tienen diferentes imágenes sobre el significado de la enseñanza de cultura, y solamente queremos recordar que la competencia intercultural es parte de nuestra investigación, y la tenemos en cuenta en el ámbito del concepto de cultura. Además, explicaremos sobre manuales, porque juegan un papel importante en la enseñanza de cultura.

3.1.1 Competencia intercultural

Normalmente, la gente de una cultura piensa que su forma de actuar es la única forma correcta. Esto es, por supuesto, un obstáculo para el entendimiento de la otra cultura. Los choques de culturas pueden surgir cuando se ve que en otra cultura se hace las mismas cosas diversamente (Lado, 1986, p. 59-60). Por ejemplo, en Finlandia es normal que se ponga al

⁸ La traducción es nuestra.

bebé a dormir al aire libre en temperaturas bajo cero, y se piensa que es saludable para el bebé. Sin embargo, esto a veces choca a personas de culturas diferentes. Para evitar grandes choques culturales, es necesario adquirir una competencia intercultural. Instituto Cervantes define la competencia intercultural así:

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.⁹

Antes de profundizar en el tema más, examinamos tres etapas definidas por Meyer (1991), a través de las cuales es posible adquirir la competencia intercultural:

- Nivel monocultural: El estudiante observa e interpreta la cultura extranjera desde su propia cultura. Los estereotipos y prejuicios sobre otros grupos todavía pueden aparecer en esta fase;
- Nivel intercultural: El estudiante puede hacer comparaciones entre la cultura propia y la cultura extranjera, porque ha tomado una posición intermedia entre ellos. El aprendiz trabaja por superar los estereotipos;
- Nivel transcultural: El estudiante es capaz de mediar entre las culturas (Rico Martín, 2013, p. 173).

Rico Martín (op.cit., p. 177-178) considera importante la modificación de los estereotipos y prejuicios, y, cuanto antes se empiece en la enseñanza de la lengua extranjera, mejor. Una forma de modificar los estereotipos es refutar las creencias negativas anteriores proporcionando información de la otra cultura (op.cit., p. 178).

El MCER y su volumen complementario que trataremos en el subepígrafe 3.2.1 tienen objetivos similares que tiene las tres etapas arriba, y cuando examinamos también las dimensiones de la competencia (comunicativa) intercultural elaborado por Byram (2021, p. 44), podemos notar que las etapas definen brevemente las mismas metas que emergen en la ilustración 1:

⁹ *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes, s.v. *competencia intercultural*.

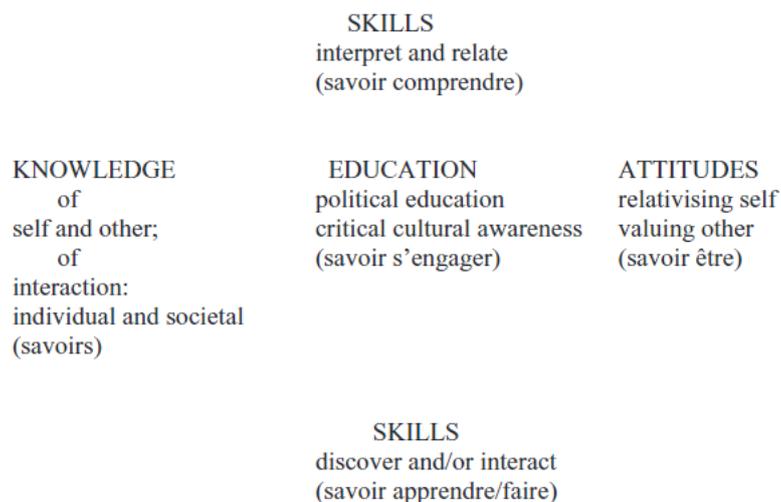


Ilustración 1. El modelo para la competencia (comunicativa) intercultural de Byram (2021, p. 44).

Byram ha trazado un modelo para la competencia (comunicativa) intercultural y lo examinamos a continuación recorriendo sus dimensiones. En una interacción intercultural exitosa, las actitudes tienen que ser abiertas y curiosas. Hay que analizar los propios valores, comportamientos, significados y creencias desde el punto de vista de las personas de otras culturas, y respetar y reflexionar sobre los valores, comportamientos, significados y creencias de los demás (Byram, 2021, p. 45). Esto es indispensable para alcanzar la conciencia cultural crítica (critical cultural awareness) que está en el centro de la ilustración 1, y que debería ser una parte esencial en la enseñanza de la competencia intercultural en la educación general (op.cit., p. 46 & 58-59). Byram (op.cit. p. 45) propone la conciencia cultural crítica y el conocimiento de los procesos de comunicación como soluciones para reducir los estereotipos y prejuicios. El conocimiento de los procesos de comunicación abarca el conocimiento de los estereotipos y prejuicios y cómo se forman (ibíd.). Este conocimiento está escrito a la izquierda en la ilustración 1: el conocimiento de la interacción que incluye el nivel individual y el nivel societal. Está relacionado con el conocimiento de uno mismo y del otro que significa un conocimiento que tiene una persona de sus propios grupos sociales y sus culturas, así como de las otras culturas y sus grupos sociales. El conocimiento de uno mismo y del otro se aprende a través de la socialización en la familia y en la escuela, y puede ser consciente o subconsciente (op.cit., p. 46). Esta información, especialmente las historias contadas en la familia y por los medios de información, puede contener estereotipos y prejuicios. El conocimiento de uno mismo y del otro está relacionado con el conocimiento de la interacción, porque el primero funciona como una base para el segundo (op.cit., p. 47). En el

conocimiento de la interacción, hay que conocer, por ejemplo, cómo los estereotipos y prejuicios influyen en la comunicación (Byram, 2021, p. 47).

La ilustración 1 muestra dos tipos de destrezas diferentes: las destrezas de interpretar y relacionar, y las destrezas de averiguar y/o interactuar. En las primeras destrezas, el objetivo es saber interpretar documentos del otro país sobre la base del conocimiento existente y relacionarlos con los documentos comparables de la propia cultura (op.cit., p. 48). No ahondamos más en estas destrezas, porque las destrezas de averiguar y/o interactuar son más esenciales para nuestra investigación. En la destreza de averiguar, en vez del conocimiento existente, el individuo construye su conocimiento y su comprensión de los significados, valores, comportamiento y creencias en las situaciones interaccionales o en conjunción con los documentos (op.cit., p. 49). Este conocimiento es necesario también para las personas que no interactúan en idioma extranjera con las personas de otro país. Sin embargo, puede que necesiten una destreza de identificarse con las culturas extranjeras. Byram (ibíd.) explica que “La destreza de averiguar es la capacidad de reconocer fenómenos significativos en un entorno extraño y de obtener sus significados y connotaciones y su relación con otros fenómenos.” El individuo necesita esta destreza para actuar en un país desconocido. Para la destreza de interactuar se necesitan las destrezas de averiguar e interpretar, los conocimientos ya existentes, y, además, las actitudes tienen que ser abiertas (ibíd.). Byram (op.cit., p. 49-50) hace una distinción entre un hablante nativo y un hablante intercultural con la destreza de interactuar que el último es capaz de: él sabe establecer relaciones entre sus identidades sociales y las identidades del otro, mediar y superar los problemas en la interacción.

En el centro de la ilustración 1, hay la educación política que forma parte de la educación general (op.cit., p. 54). En la enseñanza de lengua extranjera significa que el objetivo es que el estudiante adquiera conocimiento de otras culturas, países y sociedades y las comprenda, respete las normas de otras sociedades y las evalúe, y amplíe la interacción con personas de diferentes culturas (Doyé, 1993¹⁰, citado por Byram, 2021, p. 54). Aparte de esto, el estudiante tiene que conocer su propio país, cultura y sociedad, y evaluar las normas de su cultura (op.cit., p. 55). Y, por último, en la educación política, hay que desarrollar los

¹⁰ Doyé, P. (1993). Neuere Konzepte der Fremdsprachenerziehung und ihre Bedeutung für die Schulbuchkritik. En M. Byram (Ed.), *Germany: Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain* (pp. 19–30). Frankfurt am Main: Diesterweg.

siguientes elementos: las “competencias personales: autorreflexión, capacidad de juicio y crítica, autonomía y madurez” (Lederer, 2014¹¹, citado por Byram, 2021, p. 58).

La capacidad de mediación entre las culturas está incluida en el nivel transcultural, en tres etapas que hemos mencionado antes. El proceso de comunicación no es tan sencillo como se pensaba anteriormente, o sea, que una idea simplemente se convertiría en palabras y se enviaría al receptor que la entendería de la misma forma que el hablante la quiere decir (Fitzgerald, 2003, p. 9). Hoy en día se sabe que los significados también se forman sobre la interpretación del receptor (ibíd.). Hay que enseñar a los alumnos, por ejemplo, frases y expresiones con las que se puede mostrar discrepancia en el contexto intercultural sin que sea ofensivo. Es mejor prepararse para las situaciones estresantes practicando la expresión constructiva de consenso o desacuerdo ante las situaciones reales (op.cit., p. 163-164).

Paricio (2004, p. 6) declara que, desde el enfoque intercultural, hoy en día el objetivo no es imitar al hablante nativo, sino entender que todas las personas tienen varias identidades y culturas, y, así se puede evitar los estereotipos al rechazar la idea de que los demás tienen una única identidad. Según Kaikkonen (1994, p. 56-57), el objetivo más importante de la enseñanza de lengua extranjera es crecerse en una persona pluricultural, y, además de esto, en el desarrollo de los métodos de enseñanza se nota que la cultura y el conocimiento de los países deben ser hoy en día una prioridad en la enseñanza de idiomas. La interferencia entre la propia cultura y la cultura extranjera es un instrumento que puede ser aprovechado en la enseñanza de cultura. Es un fenómeno normal que es parte del proceso de aprendizaje. Aunque la “interferencia” suena negativa, puede ser positiva cuando se utiliza para observar las diferencias entre culturas. En tal caso, las interpretaciones se hacen sobre la base de la propia cultura (op.cit., p. 57-58). Para que el alumno aprendiera un nuevo modelo operativo para comportar la manera correcta en la cultura extranjera, hay que ofrecer, por ejemplo, tales actividades: los juegos de roles, diversas actividades de simulación contrastivas, la observación y la comparación de los fenómenos interculturales, las actividades de sensibilización cultural y las reflexiones (Kaikkonen, 1994, p. 60-61). Si no se enseña a comprender e imitar el comportamiento de una cultura extranjera, puede ser que el alumno interprete el comportamiento de una cultura extranjera según sus propios patrones culturales, y, por interferencia se pueden causar problemas de adecuación (Andión Herrero, 2003, p.

¹¹ Lederer, Bernd. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: Innsbruck University Press.

130). En el estudio de Fitzgerald (2003, p. 209) resultó que los problemas y discrepancias en unas situaciones de interacción intercultural se han podido evitar con la educación. Propone como una solución para los problemas, por ejemplo, el desarrollo del conocimiento de los valores culturales de los individuos, porque la ignorancia de las diferencias culturales es un obstáculo para la interacción intercultural fluida.

Las personas de diferentes culturas tienen esquemas mentales diversos, lo que significa que tienen expectativas basadas en su propia cultura (Kramsch, 2000, p. 26-27). Desde pequeño, todos han aprendido a interpretar signos y esperar cierto tipo de comportamiento en su propia cultura (ibid.). Por ejemplo, en la cultura española se esperan besos en la mejilla al saludar. En vez de ello, en la cultura finlandesa es normal saludar diciendo solamente *¡Hola!*. Debido a los esquemas mentales diversos, una española en Finlandia puede extrañarse por qué los finlandeses están tan distantes en una situación de este tipo. De aquí continuaremos explicando por qué es tan importante la enseñanza de la cultura y la competencia intercultural.

3.1.2 Importancia de la enseñanza de cultura

Los siguientes conceptos de los objetivos en la enseñanza de idiomas extranjeros expuestos por Kaikkonen (1994, p. 116) aclaran porque no hay que olvidar la cultura en la enseñanza de idiomas: el aprendizaje intercultural, la comprensión intercultural, el encuentro intercultural y la comunicación intercultural. Kaikkonen clarifica cómo son los objetivos del aprendizaje en estos conceptos. El aprendizaje intercultural significa que el estudiante de lengua tiene que aprender que las culturas son diferentes y ninguna de ellas es mejor que la otra. El objetivo de la comunicación intercultural es que las personas de diferentes culturas se entiendan. No es suficiente saber cómo traducir un mensaje a una lengua extranjera porque la comunicación es un proceso más amplio. Este concepto está muy relacionado con la comprensión intercultural. Los mensajes pueden prestarse a malas interpretaciones debido a la cultura diferente. La enseñanza de lengua tiene como objetivo el encuentro intercultural, que significa que en algún momento el estudiante se comunicará y se encontrará con una persona de la cultura cuya lengua ha estudiado (ibid.).

La comunicación en un encuentro intercultural está influenciada por las percepciones, experiencias, conocimientos y habilidades de las personas que son productos de sus culturas (Kaikkonen, 1994, p. 117). Las ideas, normas, actitudes, valores y percepciones dominantes de la comunidad cultural afectan al individuo y su comportamiento (op.cit., p. 120-121). Kaikkonen (op.cit., p. 121) ha hecho una lista de las premisas básicas que se deberían enseñar

a los estudiantes de lengua antes de un encuentro intercultural para hacer comprensible la comunicación en un entorno cultural extranjero:

- ciertos conocimientos básicos de lengua y cultura,
- una habilidad adaptarse al modo de pensar de una cultura extranjera o por lo menos una habilidad empática ponerse en el lugar de los representantes de una cultura extranjera y de esta manera aprender su modo de pensar,
- una adopción de una actitud abierta a los fenómenos ajenos,
- una competencia de comprensión suficiente en una lengua extranjera,
- una posibilidad ver a un/unos hablante/s nativo/s de idioma antes de que se vaya a una cultura extranjera a fin de que se pudiera poner a prueba los conocimientos de comunicación propios y obtener retroinformación positiva de su verdadera competencia comunicativa.¹²

En consecuencia, el dominio de los sistemas de lengua no es suficiente para entender completamente la comunicación de las personas de otra cultura. Kaikkonen (1994, p. 97-98) habla sobre los estándares culturales, que son los valores y normas que controlan el comportamiento. El comunicante debería conocer los estándares culturales para tener éxito en la comunicación. Los estándares culturales son patrones de conducta vinculados a la cultura que se aprenden desde pequeño dentro de una cultura (Reisch, 1991¹³, citado por Kaikkonen, 1994, p. 98).

Crozet y Liddicoat se refieren a Kramsch (1993¹⁴, citado por Crozet y Liddicoat, 1997, p. 2) presentando el enfoque comunicativo a la cultura en la enseñanza de idioma: “cada intento de comunicar con un hablante de lengua extranjera es un acto cultural.”¹⁵ La cultura está dentro de la comunicación, y, debido a esto, los estudiantes de idioma deberían aprender las normas culturales, por lo menos las normas que necesitarán probablemente en su comunicación (Crozet y Liddicoat, 1997, p. 2). Es importante prestar atención a las diferencias culturales en las clases de lengua extranjera, porque es la única manera de adoptar una nueva cultura, particularmente si no hay acceso a la comunidad nativa (op.cit., p. 17). Crozet y Liddicoat

¹² La traducción es nuestra.

¹³ Reisch, Bernhard. (1991). Kulturstandards lernen und vermitteln. En A. Thomas (Ed.), *Kulturstandards in der internationalen Begegnung* (pp. 71–101). Saarbrücken: Verlag Breitenbach Publishers.

¹⁴ Kramsch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Education*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁵ La traducción es nuestra.

(1997, p. 18) enfatizan el rol importante de la cultura desde el primer día en la enseñanza de lengua, y, que la cultura debería fusionarse con la enseñanza de lengua.

Además, la comprensión del comportamiento de las personas aumenta la motivación del estudiante de idioma. Ya en los años 70, R.C. Gardner y W.E. Lambert hicieron la distinción entre la motivación integradora y la motivación instrumental (Valdes, 1986, p. 2–3). Así el Diccionario de Instituto Cervantes nos cuenta sobre la distinción:

La motivación integradora corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella, mientras que con la instrumental el sujeto persigue intereses de tipo práctico, como -por ejemplo- mejorar su currículum académico u obtener una cualificación profesional.¹⁶

Un estudio de Gardner y Lambert (1972¹⁷, citado por Valdes, 1986, p. 2) puso en claro que la motivación integradora conduce a un aprendizaje de idioma más efectivo que la motivación instrumental. Adicionalmente, los estudiantes pueden estar descontentos con la experiencia de aprendizaje si las cuestiones culturales no se abordan en el aula (Crozet y Liddicoat, 1997, p. 4).

3.1.3 Manuales

Los manuales siguen teniendo un papel fundamental en la enseñanza de lengua extranjera en todo el mundo (Davcheva y Sercu, 2005, p. 90). Sin embargo, los manuales han sido criticados por ser demasiado limitados, por lo que se refiere a los contenidos culturales, por ejemplo, presentando imágenes turísticas estereotipadas (Sercu, 2000b¹⁸, citado por Davcheva y Sercu, 2005, p. 90). Castro y Sercu hicieron una investigación para conocer cómo eran las prácticas de los profesores de diferentes países en la enseñanza de la cultura, y los resultados muestran que los profesores querrían enseñar más cultura, pero tienen diversos problemas porque no lo pueden realizar tanto: los profesores de todos los países culparon a los manuales por ello, y piensan que hay falta de los materiales adecuados, y también, que el currículum restringe la enseñanza de la cultura (op.cit., p. 36-37).

El manual de ELE *Entre amigos* fue anteriormente uno de los más usados en el bachillerato finlandés. En el trabajo de Viljaranta (2016, p. 31), se comprobó que este manual representa

¹⁶ Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes, s.v. motivación

¹⁷ Gardner, Robert C. y Lambert, Wallace. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.

¹⁸ Sercu, Lies. (2000). Textbooks. En M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 626–628). London / New York: Routledge.

las culturas indígenas mayormente a través de las leyendas, y esto puede causar que los estudiantes piensen que estas culturas son muy exóticas e irreales. Adicionalmente, las culturas indígenas están incluidas en el contenido histórico del manual que Viljaranta (2016, p. 31-32 y 55) considera colonialista por la razón de que los textos tratan de un período del imperialismo o de la conquista. Ella critica que se debiera representar también la situación socioeconómica actual de los indígenas (op.cit., p. 31). Otra serie de manuales anteriormente más popular en el bachillerato finlandés, *¡Acción!*, y sus dos primeros manuales son criticadas también por Viljaranta (op.cit., p. 34) por su representación de las culturas indígenas desde el punto de vista turístico. Aparte de eso, ambas series de manuales destacan de manera negativa la realidad social de Hispanoamérica centrándose en los problemas y dando una imagen de Hispanoamérica como un lugar peligroso e inseguro (op.cit., p. 45, 50 y 57). Esto puede hacer que los alumnos pierdan interés hacia los países allí (ibíd.).

En cuanto a los contenidos para el desarrollo de la CI, Nuutinen (2012, p. 60) ha comparado los manuales *Entre amigos* y *Mucho gusto* entre sí desde esta perspectiva, y, observó que no había muchos contenidos que motivarían a comparar las diferencias culturales entre la cultura hispanoamericana y finlandesa, o reflexionar sobre las culturas de Hispanoamérica. Además, ambos manuales se centran mayormente en la presentación de los países más grandes de Hispanoamérica (op.cit., p. 50-51 & 56-57).

Liddicoat y Scarino (2013, p. 83-84) argumentan que todos los recursos para la enseñanza de lengua extranjera, en este caso los manuales, son productos culturales porque mediante el uso de la lengua de los textos es posible conocer nuevas realidades culturales. A través de los textos de los manuales se puede estimular reflexión en que incluye, por ejemplo, el pensamiento más profundo, el análisis de las sensaciones y el análisis de las interpretaciones. Para que el recurso sea apto para el aprendizaje intercultural, aparte de las formas del lenguaje, hay que tener en cuenta la lógica de la ejecución del lenguaje de los nativos. Los alumnos deben tener la posibilidad ofrecida por el manual de sacar conclusiones sobre el uso de diferentes elementos del idioma de destino y establecer relaciones entre ellos (ibíd.).

En los manuales finlandeses *Entre amigos* y *¡Acción!* los que había analizado Viljaranta (2016, p. 44), surgió que había mayormente textos descriptivos los que no son buenos para estimular reflexión. En comparación con los textos descriptivos, había significativamente menos diálogos (ibíd.). Sin embargo, hoy en día, los diálogos de los libros de textos se consideran un modelo importante para el aprendizaje comunicativo.

Como enfatiza Risager (2018, p. 9), la importancia de analizar los manuales, incluso si no se estudia el método de enseñanza, está basada en el hecho de que los manuales son productos terminados. Normalmente tienen unas indicaciones del uso imaginario. Aparte de eso, Risager (op.cit., p. 4) está más a favor de la tendencia más nueva, tendencia posmodernista, que la tendencia más antigua, tendencia modernista. La tendencia posmodernista hace hincapié en experiencias, actitudes y emociones de los alumnos, y, la capacidad de entender la otredad (ibíd.). La tendencia modernista enfatiza el contenido en los manuales, y Risager (ibíd.) no quiere ignorarla, aunque es una tendencia más antigua: “Tiene importancia qué imagen del mundo presenten los materiales de aprendizaje a nosotros como lectores y usuarios. Los materiales de aprendizaje son portadores de conocimiento potencial.¹⁹” Podemos pensar que ambos tienen un lugar en la enseñanza.

3.2 Objetivos del aprendizaje de cultura

En este epígrafe, recorreremos los objetivos e instrucciones del MCER y el currículum del bachillerato finlandés 2019 desde la perspectiva del aprendizaje de cultura. En el subepígrafe que trata sobre el MCER, recorreremos las partes que son relevantes para elaborar las categorías para nuestro análisis. Después, contemplaremos lo que se encuentra en el currículum del bachillerato finlandés 2019 en términos de aprendizaje de cultura en general, y lo que se dice sobre cultura en términos de módulos de los manuales que analizaremos en este estudio.

3.2.1 Competencia cultural en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas es un documento que abarca recomendaciones comunes para la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa. Sirve de guía, por ejemplo, a la elaboración de programas de lenguas, manuales y planes de estudios (Instituto Cervantes, 2002, p. 1). El trabajo anterior de Byram y Zarate influyó en el desarrollo de las competencias generales del marco común, las que vamos a tratar a continuación (Byram, 2021, p. 34).

Nos interesa más las competencias generales y, más específicamente el conocimiento declarativo entre las competencias del MCER por el motivo de que se centra en la dimensión

¹⁹ La traducción es nuestra.

cultural. El conocimiento declarativo comprende el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. La primera, el conocimiento del mundo se origina en la educación, la experiencia y otras fuentes de la información, y, frecuentemente se piensa que los alumnos ya tienen un conocimiento del mundo suficiente. Ya que no es siempre así, es esencial enseñar al alumno el conocimiento factual del país o países donde se habla el idioma. Esto incluye, por ejemplo, las características geográficas, demográficas, políticas, económicas y medioambientales (Instituto Cervantes, 2002, p. 99-100).

En la enseñanza es importante tener en cuenta el conocimiento sociocultural para cambiar los posibles prejuicios de los alumnos. Puede ser que el alumno no tenga experiencia previa, lo que le ha llevado a estereotipos (op.cit., p. 100). Las características que distinguen a las sociedades y sus culturas entre sí se pueden dividir de la siguiente manera:

- 1) la vida diaria (comida y bebida, días festivos, prácticas de trabajo y actividades de ocio)
- 2) las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de vivienda y asistencia social)
- 3) las relaciones personales (estructuras y relaciones familiares, relaciones entre sexos, relaciones en el trabajo, estructura social, relaciones de raza etc.)
- 4) los valores, las creencias y las actitudes respecto a siguientes factores: clase social, culturas regionales, historia, artes (música, teatro, literatura, artes visuales), política, religión, humor, minorías étnicas y religiosas
- 5) el lenguaje corporal
- 6) las convenciones sociales (puntualidad, normas de conducta, convenciones relativos a las conversaciones, el vestir, despedida, tabúes, regalos)
- 7) el comportamiento ritual, por ejemplo, en: ceremonias religiosas, celebraciones y festividades. Además, significa el comportamiento del público en ceremonias públicas y en representaciones (Instituto Cervantes, 2002, p. 100-101).

El tercer subapartado del conocimiento declarativo es la consciencia intercultural, que está tratada muy brevemente en el documento. Consiste en la comprensión, el conocimiento y la percepción de las diferencias y similitudes entre la cultura de origen y cultura de objeto de estudio. En el subapartado de las destrezas y las habilidades (saber hacer) se encuentra más información sobre qué habilidades interculturales deben aprender los alumnos. Ahí hay una lista de las destrezas y las habilidades interculturales, que son las siguientes:

1. La capacidad de comparar la cultura de origen con la cultura extranjera,
2. la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar estrategias para reforzar el contacto con personas de culturas extranjeras,
3. la capacidad de ejercer como intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y tratar a los malentendidos interculturales y los conflictos,
4. la capacidad de superar relaciones estereotipadas (Instituto Cervantes, 2002, p. 101-102).

En 2018, se publicó un volumen complementario al MCER anterior, en que se añadieron los descriptores para la mediación. Además de eso, el volumen complementario ya se ha actualizado una vez en 2020, y la traducción en español se publicó en 2021. Por la causa que vamos a utilizar unos descriptores de la mediación para nuestro análisis, voy a aclarar un poco el término “mediación”. En la mediación, el usuario de lengua facilita la construcción o la transmisión de significados, y el contexto en el que se necesita la mediación puede ser, por ejemplo, culturalmente diferente de la propia cultura del usuario de lengua (Instituto Cervantes, 2021, p. 103). El volumen complementario del MCER lo describe así: “El término «mediación» se utiliza también para describir el proceso social y cultural que consiste en crear las condiciones para la comunicación y la cooperación, haciendo frente y, con suerte, desactivando cualquier situación delicada y tensiones que pudieran surgir.” (op. cit., p. 104)

La mediación tiene diferentes perspectivas, pero todas tienen un objetivo común de desarrollar empatía hacia los puntos de vista de los demás en la comunicación (ibíd.). La mediación se presenta de forma muy amplia en el volumen complementario del MCER, y las actividades de mediación se dividen en tres grupos: mediar textos, mediar conceptos y mediar la comunicación (op.cit., p. 104-105). Este último es relevante para nuestro trabajo y para la comunicación intercultural. Hay tres escalas para mediar la comunicación y hemos aprovechado dos de esas en nuestro estudio: la escala de “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural” cuyo objetivo es facilitar la comunicación entre personas de diferentes culturas, promover la comprensión de las distintas perspectivas culturales y respetarlas, y tratar de evitar malentendidos entre los hablantes (op.cit., p. 127). Otra escala es “facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo” que ofrece descriptores para superar estas situaciones (op.cit., p. 129-130). Estos descriptores y el conocimiento declarativo especificado por el MCER nos ayudan a crear las categorías para nuestra plantilla de análisis para codificar cómo entendemos el término “cultura” en el contexto de los manuales.

3.2.2 Currículum del bachillerato finlandés 2019

El nuevo currículum del bachillerato finlandés 2019 se introdujo en otoño de 2021. Hace algunas veces alusión a lo que entendemos como cultura en nuestro trabajo. Las competencias transversales, “laaja-alainen osaaminen”, indican los objetivos compartidos por todas las materias del bachillerato. Las áreas de las competencias transversales que nos interesan son “la competencia global y cultural” y “la competencia interaccional”. Dentro de la competencia interaccional se menciona la interacción transcultural aludiendo a que un estudiante puede adquirir experiencia como mediador de mensajes y significados (Opetushallitus, 2019, p. 63). Algunos objetivos de la mediación en el MCER (véase el subepígrafe 3.2.1) están a la vista en esta competencia, porque también el objetivo de la competencia interaccional es que el estudiante sepa resolver los conflictos de manera constructiva. La competencia interaccional también enfatiza la importancia de la comprensión intercultural para la democracia, la paz y el futuro sostenible (ibíd.). Los objetivos de aprender a valorar diferentes identidades culturales y actuar por la diversidad cultural forman parte de la competencia global y cultural. Esto requiere que el estudiante aprenda a reflexionar sobre diferentes herencias culturales, valores y entornos en los que se basan las identidades culturales desde la sociedad finlandesa hasta el global, incluyendo la reflexión de su propia identidad (op.cit., p. 65).

Los manuales que analizaremos en nuestro estudio están diseñados para los estudiantes de la lengua B3. La lengua B3 significa una lengua opcional que inicia en el bachillerato finlandés partiendo del nivel A1.1. y se puede estudiar hasta el nivel A2.1. En el currículum se menciona el papel fundamental de la lengua B3 y uno de sus deberes es “fortalecer la competencia lingüística y cultural del alumno desde la perspectiva de la lengua de destino.” (op.cit., p. 193)

De aquí en adelante cuando hablemos sobre los módulos 1 y 2 nos referimos a los módulos VKB31 y VKB32 del currículum del bachillerato que son los cursos de conocimientos fundamentales 1 y 2, “perustason alkeet 1 ja 2”. Ambos corresponden al nivel A1. Estos primeros módulos de la lengua B3 no dicen mucho sobre la cultura. El módulo 1 tiene como su deber “fortalecer el interés del alumno hacia la lengua nueva y las culturas” y como un objetivo “comprender la posición de la lengua de destino en el mundo” (Opetushallitus, 2019, p. 194). Este último es esencial para examinar debido a la categoría del “conocimiento del mundo” de nuestra investigación, que comprende características geográficas. En el caso del

español, es esencial que el alumno comprenda la distribución geográfica de la lengua. En el módulo 2 no hay nada sobre la enseñanza de la cultura.

4 Metodología

En este capítulo presentaremos el corpus y nuestro procedimiento, el análisis de contenido cualitativo. Para conseguir los resultados hemos utilizado una plantilla de análisis en la que hemos elaborado categorías para los contenidos culturales y contenidos para el desarrollo de la CI. Para este último, hemos repasado los ejercicios de los manuales, pero los contenidos culturales los hemos buscado también en los textos. Todas las plantillas de análisis se encuentran en los apéndices.

4.1 Presentación del corpus

Elegimos los manuales de español *Mi Mundo 1-2* y *Nos vemos 1* y *Nos vemos 2* para el análisis de este trabajo por la razón que ambos tienen nuevas ediciones que están hechas sobre la base del nuevo currículum del bachillerato 2019. Todas las ediciones más recientes de estos manuales se han publicado en 2021. Otra justificación para la elección de los libros es que ni ediciones anteriores de estos libros han sido analizadas desde esta perspectiva en ninguno de los estudios que hemos encontrado.

Los manuales incluyen los textos y ejercicios en un libro, o sea, no hay un libro de texto separado. *Mi Mundo 1-2* está hecho para los módulos 1 y 2, y, *Nos vemos* tiene dos manuales separados según los módulos. Nuestro corpus incluye solamente libros del alumno con sus textos y ejercicios escritos dejando fuera el material de pago como libros del profesor, audios y videos.

Mi mundo 1-2 tiene ejercicios de repetición a los que hemos dado el nombre *recuadro "habla"*, porque ese ejercicio es igual a lo largo del manual. Tiene palabras y expresiones que se refieren a la unidad en la que ocurre. Si en ese ejercicio se puede practicar las expresiones para las habilidades de la mediación, lo hemos colocado en la plantilla de análisis. Por lo demás, las notas para las unidades recogidas de los manuales son sencillas: E = ejercicio y T = texto. Además, hay unos pies de foto y textos sobre cultura.

4.2 Análisis de contenido cualitativo

El análisis de contenido es un procedimiento bastante simple, ya que combina la observación y la recogida de los datos y su análisis. Mediante el análisis de contenido es posible interpretar diferentes textos o incluso imágenes (Andréu Abela, 2002, p. 2). Las categorías son deductivas cuando están elaboradas sobre la base de la teoría como hemos hecho en este

trabajo (Andréu Abela, 2002, p. 24). Las reglas de códigos clasifican las unidades encontradas en categorías apropiadas. En nuestro trabajo, los códigos para las categorías de los contenidos culturales son iguales que las clasificaciones previamente hechas por el MCER (véase el subepígrafe 3.2.1). Es decir, a través de ellos interpretamos en qué categorías disponemos las unidades encontradas en el corpus. Sin embargo, las categorías y la codificación de los contenidos para el desarrollo de la CI exigen más clarificación sobre qué significados y aspectos encierran. Explicaremos a continuación sobre nuestras categorías y reglas de códigos.

4.3 Sistema de categorías y reglas de codificación

En nuestro sistema de categorías hay dos categorías principales en las que hemos agrupado varias subcategorías. Puesto que nuestro objetivo es investigar qué contenidos culturales de Hispanoamérica comprenden los manuales y cómo los manuales promueven el aprendizaje intercultural, las categorías principales son dos: contenidos culturales y contenidos para el desarrollo de la CI. Bajo los contenidos culturales hemos distinguido el conocimiento del mundo y los elementos socioculturales. Estos últimos los hemos elaborado sobre las categorías del conocimiento sociocultural del MCER (véase el subepígrafe 3.2.1). También la categoría del conocimiento del mundo se basa en el MCER y en ella colocamos las características geográficas, demográficas, políticas, económicas y medioambientales de los países hispanoamericanos. Además de eso, hemos añadido la categoría de historia, ya que nuestra propia experiencia es que a veces los temas de historia aparecen en los manuales. Tampoco forma parte de ninguna de las categorías del MCER.

La elaboración de las categorías para el desarrollo de la CI fue más compleja. Primero, hemos dispuesto como categorías principales las destrezas interculturales mencionados en el MCER²⁰ (véase el subepígrafe 3.2.1). Debajo de las categorías principales, hemos agrupado diferentes habilidades interculturales (en la plantilla se ven al lado de las categorías principales), y, se basan en nuestra parte teórica:

²⁰ Cabe destacar que las destrezas son idénticas que, en el MCER, salvo que hemos abreviado la categoría de “la sensibilidad cultural” de “la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar estrategias para reforzar el contacto con personas de culturas extranjeras”, y hemos añadido la palabra “mediación” después de la categoría 3. Lo hicimos para hacer las codificaciones más sencillas.

1. La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera
 - Conocimiento de la propia cultura
 - Reflexión y comprensión de la cultura hispanoamericana
 - Comparación de la propia cultura con la cultura hispanoamericana
2. La sensibilidad cultural
 - Promoción de actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura hispanoamericana
3. 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 (mediación)
 - Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural
 - Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo
4. La capacidad de superar relaciones estereotipadas
 - Reflexión y modificación de estereotipos

Ahora aclaramos en qué reglas se basa la recogida de datos para las categorías arriba mencionadas. Lo más esencial es que buscamos y clasificamos aquellos ejercicios de los que podemos deducir que podrían desarrollar estas habilidades interculturales. En los textos de los manuales no se puede ver directamente si hay objetivos para el desarrollo de la CI, y, por eso no los colocamos en estas categorías. Las codificaciones para todas las categorías son bastante sencillas y directas, y las unidades tienen que ver con Hispanoamérica. En otras palabras, si vemos que un ejercicio podría tener como objetivo, por ejemplo, “promoción de actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura hispanoamericana” lo colocamos en esta categoría. Una actividad incluida aquí puede, por ejemplo, ser tal que pueda aumentar de alguna manera la motivación del estudiante hacia alguna cultura hispanoamericana. En cuanto a todo esto, el apartado de “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 (mediación)” hace una excepción, y por eso, lo vamos a tratar más ampliamente.

Hemos aprovechado unas escalas de mediación hechas por el volumen complementario del MCER, y sus descriptores para el nivel A1. Para el “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural” el objetivo del nivel A1 es el siguiente: “Facilita un intercambio intercultural mostrando una actitud de acogida e interés con palabras/signos sencillas/os y signos de comunicación no verbal, invitando a otros a intervenir e indicando si entiende cuando se dirigen a él/ella directamente.” (Instituto Cervantes, 2021, p. 128) Utilizamos estos marcos para encontrar los ejercicios en que se puede practicar estas destrezas. Sin embargo, decidimos dejar fuera de nuestro análisis la parte del objetivo “invitando a otros a intervenir”, porque resultó muy difícil delimitar los ejercicios en que se practicarían “invitaciones”. El objetivo del nivel A2 también merece mención, ya que en los manuales hay expresiones que se ajustan a ello: “Contribuye a un intercambio intercultural utilizando palabras/signos sencillas/os para pedir a otros que expliquen algo y lograr que aclaren lo que dicen, al tiempo que hace uso de un repertorio limitado para expresar acuerdo, invitar, agradecer, etc.” (ibíd.) Por esa razón, hemos utilizado también este descriptor.

Colocamos unidades apropiadas también en el apartado de “facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo” siguiendo el objetivo del nivel A1 del descriptor, creado por el MCER, que es “Identifica cuándo las personas discrepan o cuándo alguien tiene un problema, y utiliza palabras y frases sencillas memorizadas (por ejemplo, Lo entiendo, ¿Estás bien?) para mostrar empatía.” (op.cit., p. 130)

Ya que algunas de las expresiones encontradas para el apartado “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural” se repiten mucho, hemos decidido limitar los datos recogidos clasificando solamente primeros cinco ejercicios con la misma expresión. Tampoco clasificamos ejercicios de comprensión lectora en las categorías de mediación, porque pensamos que no desarrollan estas habilidades. Para desarrollar las habilidades de mediación, el estudiante mismo debería producir el texto o el discurso.

5 Análisis

En este capítulo analizaremos los contenidos culturales y los contenidos para el desarrollo de la CI que hemos recogido de los manuales. Por la razón de que *Mi mundo 1-2* comprende dos módulos en un libro, lo analizamos en función de los módulos. El módulo 1 comprende las unidades 1-5 Extra y el módulo 2 comprende las unidades desde 6 hasta 10 Extra. Es decir, en este análisis, primero recorreremos el manual *Nos vemos 1* y el módulo 1 del manual *Mi mundo 1-2*, y, después las comparaciones entre ellos. Luego recorreremos *Nos vemos 2* y el módulo 2 del manual *Mi mundo 1-2*, y, las comparaciones entre ellos. Al final del capítulo hay una síntesis.

Para hacer el análisis de los contenidos más fácil, hay que averiguar cuáles serían los objetivos de los ejercicios. Algunos ejercicios o textos se pueden clasificar en varios apartados porque tienen más de un objetivo o contenido. No tenemos los libros del profesor, y, en algunas actividades es difícil identificar los objetivos que los autores de los manuales piensan que lograrán. Por ejemplo, si en un ejercicio se practica un tema gramatical con un texto en que hay contenidos culturales, pero no se da tarea de tener en cuenta esos contenidos, no lo analizamos. Pero, hacemos una excepción si en un ejercicio gramatical hay una conversación que habrá que leer en voz alta en parejas después de hacerlo, y, si en ese texto está presente alguna expresión con que se puede “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural” o “facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo”. En este caso se puede pensar que el ejercicio no está solamente para practicar gramática sino también para practicar las habilidades interculturales. Entonces, el estudiante está activo y practica también la interacción a través de ejercicios de este tipo.

Nuestro análisis se basa solamente en los textos y ejercicios de los manuales. No analizamos fotos salvo en los casos en que forman parte de los ejercicios. Tampoco analizamos audios o vídeos de los manuales a causa de que no son gratuitos. No analizamos los contenidos culturales similares a los de España, por ejemplo, las fiestas comunes en el mundo católico. Sin embargo, esto no es el caso en el análisis de los contenidos para el desarrollo de la CI.

5.1 Análisis de los manuales *Nos vemos 1* y *Mi mundo 1-2* (módulo 1)

¡Nos vemos 1!:

El contenido cultural de Hispanoamérica se centra solamente al principio del manual *Nos vemos 1*, a una pequeña parte de 11 páginas del todo el libro, que se llama “Bienvenidos”. Las otras partes después de “Bienvenidos” se han nombrado temas, de los cuales hay cuatro, y que todos son más amplios. En los ejercicios de “Bienvenidos” se supone que los estudiantes ya saben algunos datos sobre Hispanoamérica. De todas las categorías del contenido cultural, el conocimiento del mundo surge más en los ejercicios. Adicionalmente, los contenidos entran en las categorías de la vida diaria, la historia y los comportamientos rituales. Cabe destacar que no hay contenidos culturales de Hispanoamérica en ningún texto del libro, solamente los hay en los ejercicios. Uno de los ejercicios es el siguiente:

- (1) Identificación de algunos países hispanohablantes sobre la base de unas fotos.
Bienvenidos, ej. 1. a, p. 8.

En este ejercicio se debe identificar, por ejemplo, de qué país son las tortillas y el tango. A través de las fotos, se presentan los siguientes países hispanoamericanos: México, Argentina, Cuba y Perú. Además de eso, en un ejercicio hay que saber en qué países están ubicadas algunas ciudades. En este ejercicio aparecen ciudades hispanoamericanas de los siguientes países: Cuba, Ecuador, Colombia, Argentina y Venezuela. Aparte de los ejercicios mencionados, la parte de “Bienvenidos” tiene un ejercicio donde se debe ubicar las ciudades en los países hispanoamericanos correspondientes. En el siguiente ejercicio, hay algunas preguntas sobre los contenidos culturales de Hispanoamérica, por ejemplo, sobre el Día de Muertos:

- (2) Un juego de grupo. Bienvenidos, ej. 13, p. 16.

Después de la parte inicial del libro, hay solamente un ejercicio con el contenido cultural de Hispanoamérica, en que se practica preguntar “¿De dónde es?”:

- (3) ¿De dónde son las personas imaginarias? Se aparecen México (Veracruz), Perú (Lima), Colombia (Cali). Tema 3, ej. 23, p. 86.

En esta actividad hay una lista, en la que aparecen algunos países y ciudades hispanoamericanos.

De las habilidades interculturales, los ejercicios de *Nos vemos I* desarrollan más la mediación. Hemos colocado casi todos los contenidos para el desarrollo de la CI en los apartados de “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural” y siete ejercicios en “facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo”. Tres ejercicios encajan en la “promoción de actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura hispanoamericana”. Otras habilidades interculturales no surgen en este manual. Como se puede observar en el apartado “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural” de la plantilla, las expresiones que hemos clasificado allí aparecen en los primeros dos temas del libro. Los temas 3 y 4 se centran más en la enseñanza de la gramática y el vocabulario, y, no se enseñan nuevas expresiones para la facilitación del entendimiento pluricultural.

Mi Mundo 1-2 (módulo 1):

En el módulo 1 de *Mi mundo 1-2*, el contenido cultural se limita considerablemente a la identificación de los países hispanohablantes y su distribución geográfica, y a unos datos sobre las costumbres en México. Además de esto, hay dos textos sobre cultura en finlandés, en los que hay información sobre Hispanoamérica. El texto sobre cultura en la unidad 3 cuenta, además del *agua fresca* de México, sobre las bebidas populares en Argentina, Uruguay, Colombia y Perú. El otro texto en la unidad 2, es sobre la importancia de la familia en el mundo hispano. Aparte de los textos sobre cultura, el contenido cultural de Hispanoamérica es bastante reducido, e incluso las actividades con el contenido de México son solo parte de los ejercicios más amplios donde aparece una pequeña pregunta sobre México, por ejemplo:

- (4) Una pregunta sobre las costumbres de desayunar en México. Unidad 3, ej. 16, p. 58.

Los contenidos culturales más comunes aparecen en las categorías de conocimiento del mundo y de vida diaria. Mejor dicho, solamente un contenido entra en otra categoría, que es la categoría de las relaciones personales. En algunos de los ejercicios interpretados como contenido cultural, la cultura se manifiesta de manera bastante indirecta. Un ejercicio de este tipo es:

- (5) Practicar responder a la pregunta ¿De dónde eres? con algunos países hispanohablantes. Unidad 1, ej. 23, p. 21.

En este ejercicio hay una lista de los países que se tiene que utilizar, pero no se menciona que los países son hispanohablantes. También en el siguiente ejercicio no se dice cuáles de los artistas son de Hispanoamérica:

(6) Escuchar canciones españolas e hispanoamericanas. Unidad 1, ej. 16, p. 17.

La categoría con la mayoría de los contenidos para el desarrollo de la CI es “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural”, y a través de cinco ejercicios es posible promover actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura hispanoamericana. También cuatro ejercicios encajan en el apartado de “facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo”. Otras habilidades interculturales no aparecen en este manual.

5.2 Comparaciones entre *Nos vemos 1* y *Mi mundo 1-2* (módulo 1)

Ambos manuales suponen que los estudiantes tienen algún conocimiento previo sobre los países hispanohablantes y la distribución del español. De hecho, el contenido cultural de Hispanoamérica de *Nos vemos 1* se reduce a estos ejercicios, en los que se averiguan si los estudiantes ya conocen Hispanoamérica. *Mi mundo* tiene textos sobre cultura en finlandés en que se aparece nueva información sobre Hispanoamérica, cuando en *Nos vemos 1* no hay textos adicionales sobre cultura. Los textos sobre cultura se pueden considerar como el enfoque tradicional de la Didáctica de las Lenguas en el que la cultura y la lengua se tratan por separado. En lugar de simplemente presentar datos culturales de los países, sería mejor que los estudiantes reflexionaran sobre los contenidos culturales.

En *Mi mundo*, los ejercicios con el contenido cultural de Hispanoamérica están distribuidos más uniformemente entre las unidades que en *Nos Vemos 1* donde los contenidos se encuentran al principio del manual. En *Nos vemos 1*, las actividades están más directamente relacionadas con la cultura que en *Mi mundo*. Por ejemplo, hay un ejercicio en *Mi mundo* en que se pregunta sobre la hora de cenar de un personaje mexicano del libro, Alejandra, pero en este ejercicio no se recuerda que Alejandra es mexicana. El ejercicio es el siguiente en la plantilla:

(7) Hora de cenar en México. Unidad 4, ej. 4-5, p. 77.

Sin embargo, a través de esta pregunta, los estudiantes pueden observar que al menos no es la hora de cenar que tienen los finlandeses normalmente, ya que la respuesta es que, cenan a las siete y media. En *Nos vemos 1*, hay un juego de grupo, en que hay preguntas directas sobre la

cultura hispanoamericana, y un ejercicio sobre el conocimiento previo e identificación de algunos países hispanohablantes sobre la base de unas fotos. En las fotos hay, por ejemplo, tortillas mexicanas, tango, Machu Picchu. En ambos manuales hay un personaje mexicano, pero en *Nos vemos 1* no se expone ningún contenido cultural en relación con este personaje. En *Mi mundo* hay ejercicios que ya hemos mencionado anteriormente por lo que se refiere al personaje mexicana Alejandra y sus costumbres. De los datos recogidos de ambos libros, la mayoría se puede analizar al conocimiento del mundo y a la categoría de vida diaria. *Mi mundo* tiene un poco más ejercicios relacionados con este último comparando con la categoría del conocimiento del mundo. Además, tiene cuatro contenidos más en la categoría de vida diaria en comparación con *Nos vemos 1*.

Lo que tienen en común los manuales, es que en ambos los contenidos más frecuentes para el desarrollo de la CI están incluidos en el apartado “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural”, pero en *Nos vemos 1* aparecen más aún palabras o expresiones que se pueden clasificar en esa categoría. La mayor diferencia aquí entre los manuales está en la enseñanza de preguntar “¿Cómo estás?” o “¿Qué tal?” y de expresar “Encantado/a” o “Mucho gusto”. Son expresiones muy básicas que muchas veces se aprenden en los primeros cursos de lengua. Sin embargo, se puede practicar la expresión “Mucho gusto” solamente en dos ejercicios de *Mi mundo*, y, la expresión “Encantado/a” no aparece en ningún ejercicio. También las expresiones útiles “¿Cómo estás?” y “¿Qué tal?” para expresar una actitud de interés se puede practicar solamente cuatro veces en *Mi mundo*. En *Nos vemos 1*, estas expresiones aparecen tantas veces que no las hemos clasificado todas en la plantilla. En las actividades de los dos primeros temas de *Nos vemos 1* se puede practicar tanto “Mucho gusto” como “Encantado/a”, y, preguntar “¿Cómo estás?”. También el primer tema de *Nos vemos 1* se llama “¿Qué tal?”. Para enseñar preguntar “¿Cómo estás?” se exponen diferentes formas de preguntarlo en la página 18. Después de esto, hay el primer ejercicio en que se puede practicarlo y elegir entre las diferentes formas la que quiere utilizar para la pregunta:

- (8) Utilizar una de las expresiones siguientes “¿Cómo estás?”, “¿Qué tal?”, “¿Qué hay?” “¿Qué pasa?” “Todo bien?”, y, además “Encantado/a”, “Mucho gusto”. Tema 1, ej. 1, p. 18.

También el agradecimiento se puede practicar más en *Nos vemos 1*, pero también hay ejercicios con “Gracias” y “Muchas gracias” en *Mi mundo*. Aunque la expresión de acuerdo es un objetivo del nivel A2 en el descriptor de “facilitar el espacio para el entendimiento

pluricultural” de MCER, *Nos vemos I* la ha tenido en cuenta en muchas actividades a través de las palabras “Vale” y “Claro”. También estas surgen tanto en el libro que no hemos clasificado todas en la plantilla. En vez de ello, no hay casi nada de estas palabras en el módulo 1 de *Mi mundo*. Podemos hacer una conclusión que en *Nos vemos I* se puede practicar más las expresiones útiles para la facilitación del entendimiento pluricultural que en el módulo 1 de *Mi mundo*.

No hay tanta diferencia entre los manuales en cuanto a la categoría de “facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo”, pero también en esa categoría, *Nos vemos I* ofrece un poco más oportunidades para practicar las expresiones. En *Mi mundo*, se puede practicar “No pasa nada”, “Lo siento” y “Es que...” a través de dos recuadros “habla”. Adicionalmente, hay un crucigrama en que hay que rellenar “Lo siento”, y, un ejercicio donde es posible preguntar “¿Estás bien?” a otros estudiantes:

(9) Preguntar a los demás: “¿Estás bien?” Unidad 5 Extra, ej. 9, p. 103.

Esta pregunta es solamente una posibilidad, porque es un juego de dados y el dado indica que los estudiantes se preguntarán unos a otros. *Nos vemos I* da oportunidades practicar “Perdón” en cuatro ejercicios diversos y “¡Vaya!” en tres ejercicios diferentes. No obstante, tiene defectos en cuanto a practicar “Lo siento” y “No pasa nada”, porque en la parte del repaso al final del manual hay un ejercicio en que se debe saber cómo responder a unos mensajes:

(10) Responder a unos mensajes: “Lo siento”, “No pasa nada” y “¡Vaya!” Repaso, Módulo 1, ej. 2, p. 131.

El problema es que las expresiones “Lo siento” y “No pasa nada” no se han practicado en todo el manual antes del repaso. A pesar de ello, en general, en *Nos vemos I* se puede practicar las mismas expresiones de diferentes maneras. Hay ejercicios de traducción, conversación, juntar y ejercicios en que se debe pensar las respuestas convenientes en diversas situaciones. En el módulo 1 de *Mi mundo* hay también actividades variadas, pero solo para practicar el agradecimiento, porque otras expresiones no aparecen tanto en los ejercicios.

Destacamos unas tareas que, con la contribución del profesor, pueden tener buenas oportunidades para una comunicación intercultural real. En ambos manuales hay un ejercicio muy similar:

(11) Hacer una presentación sobre ti y tu familia para una escuela en el extranjero.

Tema 3, ej. 37, p. 95. (*Nos vemos 1*)

(12) Escribir un texto de presentación sobre ti y enviarlo a un hispanohablante. Unidad

5 Extra, ej. 4, p. 98. (*Mi mundo 1*)

Hemos analizado que un ejercicio de este tipo puede fomentar actitudes abiertas hacia la cultura hispanoamericana, si la escuela o el conversante elegido sería hispanoamericano. Y si esto se convirtiera en un intercambio de mensajes más continuo, aumentaría el interés de los estudiantes por las culturas y aprenderían de buena manera cómo comunicarse con las personas de estas culturas.

5.3 Análisis de *Nos vemos 2* y *Mi mundo 1-2* (módulo 2)

De estas plantillas de análisis hemos omitido las expresiones que aparecieron más de cinco veces en los ejercicios del libro anterior en la misma serie de manuales y nos centramos en las nuevas expresiones que surgen con respecto a las habilidades de mediación. Al presentar los resultados del análisis, comparamos un poco el contenido con el módulo o manual anterior.

¡Nos vemos 2!:

El manual *Nos vemos 2* empieza de la misma manera que su manual anterior, con la parte de “Bienvenidos”. Como en *Nos vemos 1*, aquí también la primera actividad es para medir el conocimiento cultural previo. Se pregunta, por ejemplo, ¿A qué país hispanohablante viajarías si quieres... ver templos mayas? y ¿A qué país hispanohablante viajarías si quieres... ir a una isla del Mar Caribe? Las respuestas en esta actividad pueden incluir los países hispanoamericanos como México, Guatemala, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico y Argentina. En el siguiente ejercicio hay que averiguar dónde se sitúan y qué son Machu Picchu, Cataratas de Iguazú, Islas Galápagos, Isla de Pascua, La Habana y Cancún. Los países que aparecen aquí son Perú, Argentina, Ecuador, Chile, Cuba y México. La mayoría de los contenidos culturales encajan en la categoría de conocimiento del mundo y en la siguiente categoría más grande, la vida diaria. Los demás contenidos, los que hay cinco, entran mayormente en la categoría de comportamiento ritual, y hay dos contenidos en la categoría de historia.

En los textos aparecen personajes hispanoamericanos y hay un par de ejercicios relacionados con ellos. En el texto 1b, dos personajes se presentan el uno al otro, y uno pregunta “¿Eres de

Colombia, no?” y el otro responde que es de Barranquilla. Después, una de las preguntas de la actividad de comprensión de lectura pregunta de dónde es este personaje. Un otro personaje hispanoamericano es mexicano que habla de preparar unos taquitos y un chocoflán en el texto 2a. Los tacos son un plato mexicano y el chocoflán es un postre mexicano. En la actividad que viene después del texto, se pregunta qué platos dice que puede preparar ese personaje. Este personaje mexicano aparece también en el siguiente texto 2b y cuenta sobre el Día de Muertos sobre que hay una pregunta en la actividad de la comprensión. *Nos vemos 2* trata de Hispanoamérica a través de los textos que no había hecho *Nos vemos 1*. Además de los textos ya mencionados, una familia está viajando en Argentina en los textos del tema 4. No obstante, en estos textos no hay mucha información sobre Argentina y su cultura, o, en otras palabras, al menos no hay información sobre temas que serían diferentes de la cultura europea.

Aun así, *Nos vemos 2* incluye más países hispanoamericanos que *Nos vemos 1*. Mayormente los contenidos surgen en los textos y las preguntas de comprensión en relación con ellas. También hay un ejercicio sobre las fiestas en el mundo hispano en que se menciona el Inti Raymi y el Día de Muertos.

(13) Hay que esclarecer qué es el Inti Raymi y Día de Muertos, dónde y cuándo se celebran y porqué. Hacer una presentación sobre una de las fiestas mencionadas. Tema 2, ej. 21. b, p. 70.

El Inti Raymi es una fiesta religiosa de los Incas que se celebra en Ecuador y en Perú. Al final del tema 2 que incluía el texto 2b sobre las fiestas, se le pregunta al estudiante de qué fiesta del mundo hispanohablante querría experimentar. Esto se clasifica en los apartados “promoción de actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura hispanoamericana” y “reflexión y comprensión de la cultura extranjera”. Hay dos ejercicios más en la primera categoría y un ejercicio más que se clasifica en este último, en que se debe reflexionar de qué ropa se podría llevar para viajar a México. Cabe mencionar que en este apartado hay la misma cantidad de contenidos que en el apartado de “facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo”. Destacamos el siguiente ejercicio, porque lo consideramos bueno para promover las actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura hispanoamericana:

(14) Buscar un blog de viajes que trata una ciudad hispanohablante que te interesa y presentar el destino a tu pareja. Tema 1, ej. 24. b, p. 37.

Cuando el estudiante se le permite buscar un blog de viajes que le interese, añade aún más interés a la cultura que está presentado.

La comparación de la propia cultura con la cultura extranjera, que es uno de los objetivos más fundamentales para adquirir la competencia intercultural, surge solamente en un ejercicio que está en la parte de “Bienvenidos”:

(15) ¿Qué sabes sobre las diferencias culturales entre Finlandia y España o los otros países hispanohablantes? Bienvenidos, ej. 3, p. 9.

En *Nos vemos 1* se puede practicar aún los conocimientos conversacionales muy básicos, pero *Nos vemos 2* los llevan adelante. También este manual tiene la mayoría de los contenidos para el desarrollo de la CI en el apartado de “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural”. Muestran mayormente una actitud de acogida e interés, por ejemplo: “¡Cuánto tiempo!”, “¡Qué bien!”, “Perfecto”, y aparte de estas “Bien” y “Muy bien” para responder a la afirmación de un conversante.

La parte inicial del libro “Bienvenidos” tiene un ejercicio en que hay que pensar que se puede decir en diferentes situaciones:

(16) ¿Qué decir en diferentes situaciones? Bienvenidos, ej. 9, p. 12.

- Cuando quieres saber cómo decir una palabra en español.
- Cuando no entiendes lo que te dicen.

Aunque la actividad es buena por la reflexión del alumno, en el manual anterior no se han dado muchas oportunidades para practicar estas expresiones que se necesitan aquí. Una actividad similar está en el apartado “facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo”:

(17) ¿Qué decir en diferentes situaciones? Repaso del módulo 2, ej. 10, p. 170.

- Estás lamentando. (“Lo siento.”)

Como hemos mencionado en el epígrafe 5.2, la expresión “Lo siento” no se puede practicar casi nada en *Nos vemos 1*, y tampoco *Nos vemos 2* da oportunidades practicarla. Esto es un defecto porque, aun así, se asume que los estudiantes deben conocer la frase en los repasos.

Mi mundo 1-2 (módulo 2):

Comparando la plantilla de análisis del módulo 2 con la del módulo 1 de *Mi mundo 1-2*, se puede notar inmediatamente que en la segunda parte del manual hay más actividades en que es posible practicar las habilidades de “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural”. Ya en el módulo 1 había ejercicios en que se podían practicar expresiones de agradecer, y, en el módulo 2 hay aún más ejercicios. Como hemos mencionado antes, un objetivo del nivel A2 en la habilidad de la facilitación del entendimiento pluricultural es “hacer uso de un repertorio limitado para expresar acuerdo”, y expresiones adecuadas adquirir este objetivo son frases que aparecen en las actividades, por ejemplo, “Pues sí”, “Sí, eso sí”. Otro objetivo es pedir a otros que expliquen algo, y, en el módulo 2 se enseñan expresiones como “¿Cómo se dice?” y “¿Qué significa?” Estas expresiones se pueden poner en práctica en la siguiente actividad:

- (18) Reflexión sobre los recursos en unas situaciones diferentes. Unidad 7, ej. 29, p. 147.

En las situaciones incluyen, entre otros, una situación donde “te dicen algo en español lo que no entiendes” y una situación en que “quieres decir algo en español tú mismo, pero no te acuerdas la palabra o la expresión que necesitas”. Bajo las situaciones, hay una lista de los recursos en que hay, por ejemplo, “pedir repetir” y “hacer preguntas”.

Cuando el módulo 1 tiene pocos ejercicios con el contenido cultural de Hispanoamérica sobre todo de México, el módulo 2 tiene un texto completo con ejercicios dedicados a México. En la unidad 10 Extra hay un texto “México lindo y querido” que cuenta sobre tres destinos diferentes en México: Ciudad de México, Riviera Maya y Oaxaca. En el primer ejercicio después del texto hay que identificar qué ideas forman parte de estos destinos, es decir, en este ejercicio hay una caja con palabras como “la capital”, “volcanes” y “22 millones de habitantes”, y las palabras se deben juntar con los destinos correctos. Luego, los estudiantes tienen que conversar en parejas cuál de los lugares les interesa más. Hemos colocado la parte de la conversación de este ejercicio en el apartado de la “promoción de actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura extranjera”. En la siguiente página hay preguntas sobre México, y hemos clasificado este ejercicio en varios apartados. Se pregunta, por ejemplo, “¿Cuál es el propósito del programa *‘Hoy no circula’*?” y “¿Cómo se llama una famosa ciudad antigua construida por los indígenas en México?” Los contenidos culturales del módulo 2 de *Mi Mundo* se centran mayormente en este texto y sus ejercicios sobre México. La mayoría de los

contenidos culturales encajan en la categoría de conocimiento del mundo y vida diaria. Además, cuatro de los contenidos entran en las categorías de condiciones de vida, comportamiento ritual e historia.

Aparte de México, no se trata casi nada de otros países hispanoamericanos. En algunas actividades se escuchan artistas hispanoamericanas, pero sin mencionar de dónde son. Solamente en un texto sobre cultura en finlandés (p. 144) surgen *ceviche peruano*, *arepas venezolanas* y *quesadillas mexicanas*. Aun así, un ejercicio al lado del texto sobre la comida merece mención:

(19) Buscar una receta española o latinoamericana y preparar la comida para tu familia. Unidad 7, p. 144.

En ese ejercicio hay que preparar una comida mencionada en el texto sobre cultura. Esto es una buena manera despertar el interés del estudiante hacia la cultura hispanoamericana, y pertenece al apartado de “promoción de actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura extranjera”. En total, hay cuatro contenidos en esa categoría.

5.4 Comparaciones entre *Nos vemos 2* y *Mi mundo 1-2* (módulo 2)

En conjunto, *Nos vemos 2* tiene más contenidos culturales que el módulo 2 de *Mi mundo*, la mayor parte del cual se encuentra en la categoría de conocimiento del mundo. En cambio, ambos tienen la misma cantidad de contenido en la segunda categoría más grande que es la categoría de vida diaria.

Comparando los contenidos del apartado de “La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera” entre *Nos vemos 2* y *Mi mundo* (módulo 2), podemos ver que en *Mi mundo* no aparecen y en *Nos vemos 2* surgen tres contenidos. Además, hay diferencia en practicar a disculpar. Como mencionamos en el epígrafe anterior, en *Nos vemos 2* hay solamente un ejercicio en que se puede practicar, y además de esto hay solo un contenido más que encaja en la categoría de “facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo”. *Mi mundo* tiene cinco contenidos en esa categoría aparte del ejercicio siguiente:

(20) ¿Qué decir en diferentes situaciones? Unidad 6, ej. 25, p. 126.

- Cuando estás lamentando que vas a llegar tarde.

Adicionalmente, la diferencia es que antes de este ejercicio se ha podido practicar la expresión “Lo siento” en otras actividades en *Mi mundo*. En *Nos vemos 2* no hay ejercicios para practicarlo antes de un ejercicio similar.

Nos vemos 2 tiene mejor en cuenta los países hispanoamericanos en sus contenidos cuando *Mi mundo* se centra por la mayor parte en México. *Nos vemos 2* tiene un poco más contenidos relacionados con el conocimiento del mundo, pero hay que mencionar que algunos de esos son solo pequeñas menciones dentro del texto. Por ejemplo, los acontecimientos de los textos 4ª y 4b tienen lugar en Argentina, y a través de los textos se aprende que Ushuaia y Buenos Aires están en Argentina. Estos textos se podrían haber aprovechado más para destacar el contenido cultural de Argentina demostrando, por ejemplo, algunas diferencias en comparación con la cultura finlandesa y europea.

Comparando los contenidos de la categoría de “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural” entre los manuales, no hay tanta diferencia como en el módulo anterior. Hay diferencias en las expresiones, pero no tanto, y, la cantidad de las expresiones que aparecen no difieren mucho entre sí.

5.5 Síntesis

La mayoría de los contenidos culturales de Hispanoamérica aparecieron en las categorías de conocimiento del mundo y de vida diaria. *Mi mundo 1-2* tenía los contenidos en ambas categorías casi por igual, y *Nos vemos 1* y *Nos vemos 2* tenían más contenidos en la primera categoría que en la segunda. La tercera más grande de las categorías era el comportamiento ritual cuyo contenido apareció más en *Nos vemos 1* y *Nos vemos 2* que en *Mi mundo 1-2*. Los contenidos para las categorías de relaciones personales y de condiciones de vida surgieron solamente una vez en *Mi mundo 1-2*, y en *Nos vemos 1* y *Nos vemos 2* no aparecieron. La categoría de historia no era parte de las categorías elaboradas por el MCER, y de eso podemos concluir que no debería ocurrir tanto en los manuales. Sin embargo, ambas series de manuales tenían contenidos convenientes para ese apartado.

No colocamos ningún contenido en las siguientes categorías del MCER:

4) los valores, las creencias y las actitudes respecto a siguientes factores: clase social, culturas regionales, historia, artes (música, teatro, literatura, artes visuales), política, religión, humor, minorías étnicas y religiosas

5) el lenguaje corporal

6) las convenciones sociales (puntualidad, normas de conducta, convenciones relativos a las conversaciones, el vestir, despedida, tabúes, regalos)

Estos temas son bastante profundos para los primeros módulos del bachillerato, así que no es sorprendente que no aparezcan en los manuales. Se parecen a las habilidades de la CI en contenido, puesto que se mencionan las normas de conducta y los valores de otra cultura que también debe entenderse según la CI.

Dispusimos la mayoría de los contenidos para el desarrollo de la CI en la categoría de “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural” y en la categoría segunda grande “facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo”. El tercero grande tras estas categorías era la categoría de “promoción de actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura hispanoamericana”. El único ejercicio con el objetivo de comparar las culturas era el siguiente en *Nos vemos 2*:

(21) ¿Qué sabes sobre las diferencias culturales entre Finlandia y España o los otros países hispanohablantes? Bienvenidos, ej. 3, p. 9.

Es una actividad en que se puede notar directamente que el objetivo principal es desarrollar la competencia intercultural, porque hay que comparar las diferencias entre la cultura finlandesa y las culturas extranjeras. Aparte de eso, *Nos vemos 2* tenía dos ejercicios en que se puede reflexionar sobre la cultura hispanoamericana. Adicionalmente, no encontramos en ningún manual ejercicios en los que el objetivo hubiera sido “reflexión y modificación de estereotipos” aunque según nuestra parte teórica es un aspecto importante de la competencia intercultural. Tampoco colocamos nada en la categoría de “conocimiento de la propia cultura”.

En cuanto a la aparición de los países hispanoamericanos, *Nos vemos 1* y *Nos vemos 2* son significativamente mejores que *Mi mundo 1-2*. *Nos vemos 1* presenta siete países de Hispanoamérica y *Nos vemos 2* presenta once países de los cuales cuatro aparecen por primera vez en la serie. En lugar de ello, ambos módulos de *Mi mundo 1-2* se centran mayormente en México. Surgen cinco países hispanoamericanos en total en el primer módulo, pero en el segundo módulo aparecen solamente dos países aparte de México.

6 Conclusiones

En este estudio, nos hemos familiarizado con unos manuales de ELE recién publicados que se basan en el nuevo currículum del bachillerato finlandés 2019. El objetivo era investigar qué tipo de contenido cultural de Hispanoamérica hay en los manuales *Mi mundo 1-2*, *¡Nos vemos 1!* y *¡Nos vemos 2!*, y cómo desarrollan el aprendizaje intercultural. Para obtener y analizar los datos, utilizamos un método de análisis de contenido cualitativo y elaboramos las categorías para los contenidos culturales y para los contenidos para el desarrollo de la competencia intercultural (CI). Los contenidos culturales se clasificaron según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) en conocimiento del mundo y conocimiento sociocultural. Las categorías principales para el desarrollo de la CI comprendían la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural, 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 (mediación), y, la capacidad de superar relaciones estereotipadas. Estas categorías tenían también subcategorías correspondientes a su contenido.

Las preguntas de investigación eran las siguientes:

1. ¿Qué contenido cultural contienen los manuales?
2. ¿Cómo promueven los manuales el aprendizaje intercultural?
3. ¿En qué se diferencian los manuales de estas perspectivas?

Nuestra primera hipótesis era que el contenido cultural de Hispanoamérica de los manuales se centraría en la categoría de conocimiento del mundo y en la categoría de vida diaria. La primera categoría incluye, por ejemplo, las características geográficas, demográficas, políticas, económicas y medioambientales de los países hispanoamericanos, y, la segunda encierra los contenidos como comida y bebida, días festivos, prácticas de trabajo y actividades de ocio. De los resultados podemos ver que la hipótesis se cumple. Todos los manuales tenían la mayoría de los contenidos culturales en las categorías de conocimiento del mundo y de vida diaria. El comportamiento ritual y el comportamiento del público en ceremonias, celebraciones y representaciones era la tercera categoría más grande. Otras categorías de contenido cultural aparecieron poco o nada. Los contenidos culturales se dividieron de manera diferente en los manuales, por ejemplo, la diferencia entre los manuales *Nos vemos 1* y el módulo 1 de *Mi mundo* era que el primero tiene los contenidos culturales solamente en los

ejercicios, y el segundo tiene también textos sobre cultura y los ejercicios son más bien pequeñas preguntas sobre México que forman parte de actividades más grandes. El módulo 2 de *Mi mundo* tiene ejercicios más amplios con el contenido cultural, pero también en este manual son mayormente de México. *Nos vemos 1* y *Nos vemos 2* tratan más ampliamente los países de Hispanoamérica que *Mi mundo 1-2*. Comparando *Nos vemos 2* con su primer manual, amplía los contenidos culturales a textos y a ejercicios de comprensión relacionados con ellos. En general, todos los manuales que hemos investigado tendrían que ofrecer más actividades donde el estudiante debería reflexionar sobre la cultura hispanoamericana. En nuestra opinión, a través de los ejercicios de comprensión, los estudiantes solamente buscan las respuestas sin reflexionar sobre la información. Los textos sobre cultura también serían más útiles si tuvieran alguna actividad de reflexión relacionada.

Supusimos que los manuales tendrían más contenidos culturales que contenidos para el desarrollo de la CI. No obstante, por la razón que había muchos contenidos para desarrollar la mediación, había más contenidos para el desarrollo de la CI que los contenidos culturales. Al hacer la hipótesis, no habíamos tomado en cuenta que en los estudios previos la mediación no formaba parte de las habilidades interculturales, y, por esa razón esos estudios tenían más contenidos culturales que contenidos para el desarrollo de la CI. Cabe mencionar que la mediación recibió más atención en nuestro trabajo de lo que imaginamos inicialmente.

Nuestra hipótesis se hubiera cumplido sin las habilidades de mediación, porque los manuales no desarrollan mucho otras habilidades interculturales a excepción de la mediación. Sin embargo, todos los manuales pretenden promover actitudes abiertas y curiosas de los estudiantes hacia la cultura hispanoamericana. Por lo tanto, nuestra hipótesis para la segunda pregunta de investigación se confirma, puesto que la mayoría de los contenidos para el desarrollo de la CI estuvo en las categorías de mediación y de “promoción de actitudes abiertas y curiosas de los estudiantes hacia la cultura hispanoamericana”.

Aunque los contenidos de mediación surgieron mucho, también tenían defectos en ambas series de manuales. El módulo 1 de *Mi mundo* no tenía muchos contenidos en la categoría de “facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo” cuando *Nos vemos 1* tenía más. No obstante, *Nos vemos 2* tenía solamente dos contenidos para practicar eso, y el módulo 2 de *Mi mundo* tenía más. Además, en *Nos vemos 1* y *Nos vemos 2* aparecieron expresiones en los repases que no se han podido practicar antes casi nada o nada. El módulo 1 de *Mi mundo* tenía deficiencias en sus contenidos de “facilitar el espacio para el

entendimiento pluricultural”, porque no da muchas oportunidades para practicar expresiones muy básicas, como, “Encantado/a” o “¿Cómo estás?”.

Todo el manual de *Mi mundo 1-2* y *Nos vemos 1* no ofrecieron en absoluto actividades en que se pudiera reflexionar sobre la cultura hispanoamericana y comparar la cultura propia e hispanoamericana entre sí. Solamente en *Nos vemos 2* aparecieron algunos ejercicios para practicar estas habilidades interculturales. Para desarrollar la competencia intercultural, es necesario que el estudiante pueda practicar estas habilidades más. Los contenidos para las categorías de “reflexión y modificación de estereotipos” y de “conocimiento de la propia cultura” no surgieron en ningún manual.

Finalmente, queremos destacar que las diferencias en los contenidos culturales y la promoción del aprendizaje intercultural entre los manuales no eran grandes. No obstante, debido a las deficiencias de *Mi mundo 1-2*, llegamos a la conclusión de que los manuales *Nos vemos 1* y *Nos vemos 2* fomentan mejor el aprendizaje intercultural y sus contenidos culturales son más amplios y variados. Además, tratan más países de Hispanoamérica que *Mi mundo 1-2*.

En el futuro, será importante seguir explorando el desarrollo de las habilidades de la mediación a través de los manuales de lenguas extranjeras puesto que es un tema tan reciente y no se ha investigado mucho. Fue un desafío para nosotras pensar qué expresiones son parte de la mediación porque no teníamos un modelo para hacer el análisis. Además, otros manuales actualizados de las series *Mi mundo* y *Nos vemos* aún no se han estudiado desde nuestra perspectiva, y puede ser que los manuales de módulos más avanzados tuvieran más contenidos culturales y promovieran mejor el aprendizaje intercultural que los manuales analizados en este estudio.

Bibliografía

Referencias primarias:

- Heino, Sini, Järvinen, Heidi, Kemppainen, Katja, Lázaro Ramos, Jaime y Rambla Lop, Belén. (2021). *Mi mundo 1–2*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lipchis, Eric, Kokkonen-Lozano, Kirsi-Marja, Palmio, Anna y Savilaakso, María. (2021). *¡Nos vemos 1!*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lipchis, Eric, Kokkonen-Lozano, Kirsi-Marja, Palmio, Anna y Savilaakso, María. (2021). *¡Nos vemos 2!*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Referencias secundarias:

- Andión Herrero, María, A. (2003). El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 130-140). Murcia: ASELE.
- Andréu Abela, Jaime. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Byram, Michael. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fitzgerald, Helen. (2003). *How Different are We? Spoken Discourse in Intercultural Communication*. Bristol: Multilingual Matters.
- González Di Pierro, Carlos. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphilus. Revista de Investigación y crítica estética*, 10, 84-108.
<https://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/167691/145381>, consultado el 10 de diciembre de 2021.
- Gutiérrez Rivero, Antonio. (2003). La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 404-414). Murcia: ASELE.
- Instituto Cervantes. (2021). El español: Una lengua viva. Informe 2021.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf, consultado el 10 de diciembre de 2021.

- Instituto Cervantes. (junio de 2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, consultado el 15 de diciembre de 2021.
- Instituto Cervantes. (enero de 2021). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf, consultado el 15 de diciembre de 2021.
- Ivić, Milka. (1966). *Kielitiede ennen ja nyt*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura (traducción al finlandés por Auli Hakulinen, de la traducción inglés por Heppell, Muriel, *Trends in Linguistics*, de Milka Ivić, 1963. *Pravci u lingvistiki*. Ljubljana: Državna Založba Slovenije).
- Kaikkonen, Pauli. (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Koivisto, Susana. (2008). *Presencia de la cultura española en un manual de ELE para finófonos*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster [inédito].
- Kramsch, Claire. (2000). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, Robert. (1986). How to compare two cultures. En J. M. Valdes (Ed.), *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching* (pp. 52-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leah Davcheva y Sercu, Lies. (2005). Culture in Foreign Language Teaching Materials. En L. Sercu, E. Bandura ... [et al.] (Eds.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices* (pp. 90-109). Bristol: Multilingual Matters. DOI: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=255744>
- Liddicoat, Anthony, J. y Crozet, Chantal. (1997). Teaching culture as an integrated part of language teaching: An introduction. *Australian Review of Applied Linguistics, Series S*, 14, 1-22.
- Liddicoat, Anthony, J. y Scarino, Angela. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lourdes Miquel y Sans, Neus. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista electrónica de didáctica /español lengua extranjera*, 1(0). https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9, consultado el 10 de diciembre de 2021.

- McConachy, Troy. (2018). Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks. *Intercultural Education*, 29(1), 77-88.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2017.1404783>, consultado el 10 de diciembre de 2021.
- Nuutinen, Krista. (2012). *HISPANOAMÉRICA EN DOS MANUALES DE ESPAÑOL PARA FINLANDESES: Análisis del contenido cultural desde el punto de vista de la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster [inédito].
- Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf, consultado el 15 de diciembre de 2021.
- Paloma Castro y Sercu, Lies. (2005). Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time. En L. Sercu, E. Bandura ... [et al.] (Eds.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices* (pp. 19-38). Bristol: Multilingual Matters. DOI: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=255744>
- Paricio Tato, María S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(2), 1-12.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/3002/3904>, consultado el 15 de diciembre de 2021.
- Rico Martín, Ana M. (2013). La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna: desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad. *Revista Lenguaje y Textos*, 37, 171-182.
http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_transcultural_en_el_aprendizaje_de_una_lengua_no_materna_rico_a.pdf, consultado el 3 de mayo de 2022.
- Risager, Karen. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Valdes, Joyce M. (1986). *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viljaranta, Kaisa. (2016). *Imágenes de Hispanoamérica: un análisis crítico de la representación de Hispanoamérica en tres manuales de ELE en Finlandia*. Helsinki: Universidad de Helsinki. Trabajo de fin de máster [inédito].

Apéndices

Apéndice 1: Plantilla de análisis de Nos vemos 1 / Contenidos culturales

Contenidos culturales	Ejercicios y/o textos que incluyen los contenidos culturales de Hispanoamérica (Nos Vemos 1)
Características geográficas, demográficas, políticas, económicas y medioambientales (Conocimiento del mundo)	<p>E: El conocimiento previo de los países hispanohablantes. Las ciudades en diversos países hispanohablantes. Bienvenidos, ej. 1. b y 1. c, p. 8.</p> <p>E: La ubicación de la ciudad de Barranquilla y Guadalajara. Bienvenidos, ej. 9, p. 14.</p> <p>E: Un juego de grupo (la ubicación de la capital Bogotá). Bienvenidos, ej. 13, p. 16.</p> <p>E: ¿De dónde son las personas imaginarias? Se aparecen México (Veracruz), Perú (Lima), Colombia (Cali). Tema 3, ej. 23, p. 86.</p>
Vida diaria	<p>E: Identificación de algunos países hispanohablantes sobre la base de unas fotos (hay tortillas mexicanas, tango argentino, un conjunto cubano). Bienvenidos, ej. 1. a, p. 8.</p> <p>E: Un juego de grupo (hay que mencionar dos comidas típicas en el mundo hispano). Bienvenidos, ej. 13, p. 16.</p>
Condiciones de vida	
Relaciones personales	
Valores, las creencias y las actitudes respecto a siguientes factores: clase social, culturas regionales, historia, artes, política, religión, humor, minorías étnicas y religiosas	
Lenguaje corporal	
Convenciones sociales	

Comportamiento ritual	<p>E: Identificación de algunos países hispanohablantes sobre la base de unas fotos (hay una foto de las calaveras mexicanas). Bienvenidos, ej. 1. a, p. 8.</p> <p>E: Un juego de grupo (una pregunta sobre el Día de Muertos). Bienvenidos, ej. 13, p. 16.</p>
Historia	<p>E: Identificación de algunos países hispanohablantes sobre la base de unas fotos (hay una foto del Machu Picchu y una llama). Bienvenidos, ej. 1. a, p. 8.</p>

Apéndice 2: Plantilla de análisis de Nos vemos 1 / Contenidos para el desarrollo de la CI

Contenidos para el desarrollo de la CI		Ejercicios que promueven el aprendizaje intercultural
La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la propia cultura • Reflexión y comprensión de la cultura hispanoamericana • Comparación de la propia cultura con la cultura hispanoamericana 	
La sensibilidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura hispanoamericana 	<p>E: Juntar algunas celebridades hispanohablantes con sus profesiones. El conocimiento previo de otras celebridades hispanohablantes. Bienvenidos, ej. 2. a y 2. b, p. 10.</p>

		<p>E: Buscar música en español y escucharla y comentarla en pareja o en grupo. Bienvenidos, ej. 7, p. 12.</p> <p>E: Hacer una presentación sobre ti y tu familia para una escuela en el extranjero. Tema 3, ej. 37, p. 95.</p>
<p>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 (mediación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural 	<p>E: Juntar la palabra con su correspondiente en finlandés “Gracias”. Bienvenidos, ej. 3, p. 11.</p> <p>E: Hablar, escribir y conversación: “Mucho gusto”. Bienvenidos, ej. 6. a, 6 b y 6 c, p. 12.</p> <p>E: Utilizar una de las expresiones siguientes “¿Cómo estás?”, “¿Qué tal?”, “¿Qué hay?” “¿Qué pasa?” “Todo bien?”, y, además “Encantado/a”, “Mucho gusto”. Tema 1, ej. 1, p. 18.</p> <p>E: Conversación: Preguntar de alguna manera: “¿Cómo estás?” y decir de alguna manera “Encantado/a”. Tema 1, ej. 5, p. 19.</p> <p>E: Conversación: “Encantado/a”, “Mucho gusto”. Tema 1, ej. 6, p. 19.</p> <p>E: Traducir: “Me alegro”, “Igualmente”, “¡Qué bien!”, “Gracias”, y preguntar de alguna manera: “¿Cómo estás?” y decir de alguna manera “Encantado/a”. Tema 1, ej. 8, p. 22.</p> <p>E: Juntar la pregunta con la respuesta y hablar: “¿Qué tal?”, “Gracias”. Tema 1, ej. 9, p. 22.</p> <p>E: Elegir las respuestas correctas y hablar: “Igualmente” “Gracias” y “Encantada”. Tema 1, ej. 10, p. 22.</p> <p>E: Conversación: “Igualmente” y preguntar de alguna manera: “¿Cómo estás?”, “Gracias”. Tema 1, ej. 11, p. 23.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo 	<p>E: Traducir: “Vale”, “Claro”, “Bienvenido”. Tema 1, ej. 18, p. 29.</p> <p>E: Elegir la respuesta correcta: “Claro”. Tema 1, ej. 19, p. 29.</p> <p>E: Traducir una conversación: “Igualmente”. Tema 1, ej. 31, p. 35.</p> <p>E: Practicar en voz alta: “Igualmente”, “Claro”, “Bienvenido”, “Vale”, “Perfecto”, “Me alegro”, “¿Cómo es...?” y “¡Qué bien!”. Tema 1, ej. 32, p. 35.</p> <p>E: ¿Qué decir en diferentes situaciones?: Cómo responder cuando alguien dice algo bueno. Tema 1, ej. 4, p. 37.</p> <p>E: Traducir: “¿Cómo es... en español?”. Tema 1, ej. 5, p. 38.</p> <p>E: Traducir: “¡Vale!”, “Claro”. Tema 1, ej. 6, p. 38.</p> <p>E: Conversación: “Vale”. ej. 24, p. 55.</p> <p>E: Conversación: “Claro”. Tema 2, ej. 26, p. 56.</p> <p>E: Traducir una conversación: “Vale”. Tema 2, ej. 39, p. 63.</p> <p>E: Responder a unos mensajes: “Me alegro” “¡Qué bien!” Repaso, Módulo 1, ej. 2, p. 131.</p> <p>E: Traducir: “Perdón, no comprendo”. Repaso, Módulo 1, ej. 11, p. 137.</p> <p>E: Juntar las palabras con sus correspondientes en finlandés: “Perdón”. Bienvenidos, ej. 3, p. 11.</p> <p>E: Traducir: “Perdón”. Tema 1, ej. 18, p. 29.</p>
--	--	--

		<p>E: Practicar en voz alta: “Perdón”. Tema 1, ej. 32, p. 35.</p> <p>E: ¿Qué decir en diferentes situaciones?: Pedir perdón. Tema 1, ej. 4, p. 37.</p> <p>E: Traducir una conversación: “¡Vaya!” Tema 4, ej. 4. b, p. 108.</p> <p>E: Practicar en voz alta: “¡Vaya!” Tema 4, ej. 38, p. 126.</p> <p>E: Responder a unos mensajes: “Lo siento”, “No pasa nada” y “¡Vaya!” Repaso, Módulo 1, ej. 2, p. 131.</p>
La capacidad de superar relaciones estereotipadas	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión y modificación de estereotipos 	

Apéndice 3: Plantilla de análisis de Mi Mundo 1-2 (módulo 1) / Contenidos culturales

Contenidos culturales	Ejercicios y/o textos que incluyen los contenidos culturales de Hispanoamérica (Mi mundo, módulo 1)
Características geográficas, demográficas, políticas, económicas y medioambientales (Conocimiento del mundo)	<p>E: La distribución geográfica del idioma español. Unidad 1, ej. 1, p. 11.</p> <p>E: Practicar responder a la pregunta ¿De dónde eres? con algunos países hispanohablantes. Unidad 1, ej. 23, p. 21.</p> <p>E: Una pregunta sobre el texto: ¿Quién de los personajes es de América Latina? Unidad 1, ej. 24, p. 23.</p> <p>E: La identificación de los países y cantantes hispanohablantes y canciones en español. Unidad 1, ej. 28, p. 25.</p>

	Pie de foto: La capital de México. Unidad 2, p. 33.
Vida diaria	<p>E: La identificación de los países y cantantes hispanohablantes y canciones en español. Unidad 1, ej. 28, p. 25.</p> <p>E: Una pregunta sobre las costumbres de desayunar en México. Unidad 3, ej. 16, p. 58.</p> <p>Texto sobre cultura: Las bebidas de América Latina. Unidad 3, p. 68.</p> <p>Pie de foto: Hora usual para empezar el día lectivo en México. Unidad 4, p. 77.</p> <p>E: Hora de cenar en México. Unidad 4, ej. 4-5, p. 77.</p> <p>E: Una pregunta sobre las costumbres de comida en México. Unidad 5 Extra, ej. 5, p. 99.</p>
Condiciones de vida	
Relaciones personales	Texto sobre cultura: Importancia de la familia en el mundo hispano. Unidad 2, p. 44.
Valores, las creencias y las actitudes respecto a siguientes factores: clase social, culturas regionales, historia, artes, política, religión, humor, minorías étnicas y religiosas	
Lenguaje corporal	
Convenciones sociales	
Comportamiento ritual	
Historia	

Apéndice 4: Plantilla de análisis de Mi Mundo 1-2 (módulo 1) / Contenidos para el desarrollo de la CI

Contenidos para el desarrollo de la CI	Ejercicios que promueven el aprendizaje intercultural
---	--

<p>La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la propia cultura • Reflexión y comprensión de la cultura hispanoamericana • Comparación de la propia cultura con la cultura hispanoamericana 	
<p>La sensibilidad cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura hispanoamericana 	<p>E: Escuchar canciones españolas e hispanoamericanas. Unidad 1, ej. 16, p. 17.</p> <p>E: Hacer una lista de las series y las películas que conocéis en español, y repartirla a todo el grupo. Unidad 2, p. 44.</p> <p>E: Escribir un folleto informativo sobre una celebridad hispanohablante. Unidad 2, ej. 33, p. 47.</p> <p>E: Escribir un texto de presentación sobre ti y enviarlo a un hispanohablante. Unidad 5 Extra, ej. 4, p. 98.</p> <p>E: Un bingo sobre las canciones en español. Unidad 1, ej. 17, p. 18.</p>
<p>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</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural 	<p>E: Juntar las palabras con sus correspondientes en finlandés: “Gracias”. Unidad 1, ej. 2, p. 11.</p> <p>E: Presentación a los demás siguiendo el modelo: “Mucho gusto”. Unidad 1, ej. 7, p. 13.</p> <p>E: Traducir: “¿Qué tal?” Unidad 1, ej. 9, p. 15.</p> <p>Recuadro “Habla”: “¿Qué tal?”, “Mucho gusto”. Unidad 1, p. 24.</p> <p>E: Traducir y practicar en voz alta: “Gracias”. Unidad 2, ej. 19, p. 39.</p> <p>E: Escribir una frase para preguntar cómo está tu amigo. Unidad 2, ej. 27, p. 43.</p>

<p>conflictivas (mediación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo 	<p>E: Un crucigrama: “Gracias”. Unidad 3, ej. 3, p. 52.</p> <p>E: Preguntar expresiones de la unidad a tu pareja en español: “¿Cómo se dice ... en español?” Unidad 3, ej. 3, p. 52.</p> <p>E: Rellenar una conversación y leerla en voz alta: “Muchas gracias”. Unidad 3, ej. 4, p. 53.</p> <p>E: Una conversación en que hay que preguntar cómo está el otro. Unidad 3, ej. 6, p. 53.</p> <p>Recuadro “Habla”: “Gracias”, Unidad 3, p. 62.</p> <p>E: Conversación: “Gracias”, “Muchas gracias”. Unidad 3, ej. 22, p. 63.</p> <p>Recuadro “Habla”: “Vale”, “Está bien”. Unidad 4, p. 86.</p> <p>E: Elegir la respuesta correcta: “Vale, sí.” Unidad 5 Extra, ej.5, p. 99.</p> <p>E: Un crucigrama: “Lo siento”. Unidad 3, ej. 3, p. 52.</p> <p>Recuadro “Habla”: “Lo siento”. Unidad 3, p. 62.</p> <p>Recuadro “Habla”: “No pasa nada”, “Lo siento” y “Es que...” Unidad 4, p. 86.</p> <p>E: Preguntar a los demás: “¿Estás bien?” Unidad 5 Extra, ej. 9, p. 103.</p>
<p>La capacidad de superar relaciones estereotipadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión y modificación de estereotipos 	

Apéndice 5: Plantilla de análisis de Nos vemos 2 / Contenidos culturales

Contenidos culturales	Ejercicios y/o textos que incluyen los contenidos culturales de Hispanoamérica (Nos vemos 2)
<p>Características geográficas, demográficas, políticas, económicas y medioambientales (Conocimiento del mundo)</p>	<p>E: El conocimiento previo sobre los países hispanohablantes. (¿A qué país hispanohablante viajarías si quieres ir a una isla del Mar Caribe?) Bienvenidos, ej. 1, p. 8.</p> <p>E: ¿Dónde se sitúan y qué son Machu Picchu, Cataratas de Iguazú, Islas Galápagos, Isla de Pascua, La Habana y Cancún? Bienvenidos, ej. 2, p. 8.</p> <p>T y E: Se menciona que Barranquilla está en Colombia a través de un personaje colombiano. Se pregunta de dónde es. Tema 1, texto 1b, p. 32-33.</p> <p>E: Juntar la pregunta con la respuesta correcta: Hay que saber que Barranquilla está en Colombia. Tema 1, ej. 22, p.35.</p> <p>T: Una nota de que las estaciones son opuestas en América del Sur que en Finlandia. Tema 2, p. 67.</p> <p>T: Se muestra que Buenos Aires está en Argentina. Tema 4, texto 4^a, p. 136.</p> <p>T: Se muestra que Ushuaia está en Argentina. Tema 4, texto 4b, p. 150.</p>
<p>Vida diaria</p>	<p>E: El conocimiento previo sobre los países hispanohablantes. (¿Dónde se baila salsa? ¿Dónde se escucha tango? ¿Dónde se comen tacos picantes?) Bienvenidos, ej. 1, p.8.</p>

	<p>T y E: Un personaje mexicano habla de preparar unos taquitos y un chocoflán. En el vocabulario se explica que son. Una pregunta de qué puede preparar ese personaje. Tema 2, texto 2ª, p.57.</p> <p>E: Hay que esclarecer qué es el Día de la Independencia de Argentina que se celebra el 9 de julio. Tema 2, ej. 21. a, p. 69.</p> <p>T: Información breve sobre el Día de Muertos, cuándo se celebra y que es un día festivo nacional. Tema 2, p. 73.</p> <p>T: Se hace mención de que en Ushuaia hay un restaurante llamado Moustacchio. Tema 4, texto 4b, p. 150.</p>
Condiciones de vida	
Relaciones personales	
Valores, las creencias y las actitudes respecto a siguientes factores: clase social, culturas regionales, historia, artes, política, religión, humor, minorías étnicas y religiosas	
Lenguaje corporal	
Convenciones sociales	
Comportamiento ritual	<p>E: Hay que esclarecer qué es el Inti Raymi y Día de Muertos, dónde y cuándo se celebran y porqué. Hacer una presentación sobre una de las fiestas mencionadas. Tema 2, ej. 21. b, p. 70.</p> <p>T y E: El personaje mexicano cuenta sobre el Día de Muertos y las calaveritas de azúcar. Una pregunta sobre eso. Tema 2, Texto 2b, p. 72.</p> <p>T: Información breve sobre el Día de Muertos, por qué se celebra y cómo se celebra. Tema 2, p. 73.</p>

Historia	<p>E: El conocimiento previo sobre los países hispanohablantes. (¿A dónde viajarías si quieres ver templos mayas?) Bienvenidos, ej. 1, p.8.</p> <p>E: ¿Dónde se sitúa y qué es Machu Picchu? Bienvenidos, ej. 2, p. 8.</p>
----------	--

Apéndice 6: Plantilla de análisis de Nos vemos 2 / Contenidos para el desarrollo de la CI

Contenidos para el desarrollo de la CI		Ejercicios que promueven el aprendizaje intercultural
La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la propia cultura • Reflexión y comprensión de la cultura hispanoamericana • Comparación de la propia cultura con la cultura hispanoamericana 	<p>E: Reflexión de qué fiesta del mundo hispanohablante querrías experimentar. Tema 2, p. 90.</p> <p>E: Reflexión de qué ropa llevarías para viajar a México. Tema 3, ej. 17, p. 107.</p> <p>E: ¿Qué sabes sobre las diferencias culturales entre Finlandia y España o los otros países hispanohablantes? Bienvenidos, ej. 3, p. 9.</p>
La sensibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura hispanoamericana 	<p>E: Buscar un blog de viajes que trata una ciudad hispanohablante que te interesa y presentar el destino a tu pareja. Tema 1, ej. 24. b, p. 37.</p> <p>E: Escribir un mensaje desde algún país hispanohablante. Tema 2, ej. 33, p. 80.</p>

		<p>E: Reflexión de qué fiesta del mundo hispanohablante querrías experimentar. Tema 2, p. 90.</p>
<p>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 (mediación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural 	<p>E: ¿Qué decir en diferentes situaciones? Bienvenidos, ej. 9, p. 12.</p> <p>- Cuando quieres saber cómo decir una palabra en español.</p> <p>- Cuando no entiendes lo que te dicen.</p> <p>E: Traducir: “¿Cuánto tiempo!” Tema 1, ej. 21. a, p. 34.</p> <p>E: Rellenar los huecos: “¿Cuánto tiempo!” Tema 1. ej. 23, p. 36.</p> <p>E: Practicar en voz alta: “¿Cuánto tiempo!” Tema 1, ej. 33, p. 44.</p> <p>E: Conversación: “¿Ah, sí?” “¡Ay!” “¿Qué bien!” Tema 2, ej. 7, p. 60.</p> <p>E: Traducir: “¿Qué buena idea!” y “Me parece perfecto”. Tema 2, ej. 24. a, p. 73.</p> <p>E: Traducir una conversación en parejas: “¿Qué pasa?”, “Bien”, “Muy bien” y “Perfecto”. Tema 2, ej. 34, p. 81.</p> <p>E: Practicar en voz alta: “¿Qué te parece?” Tema 2, ej. 35, p. 82.</p> <p>E: Traducir: “¿Qué es eso?” Tema 3, ej. 13, p. 104.</p> <p>E: Traducir: “Bienvenidos”. Tema 3, ej. 25. a y 25 b, p. 114-115.</p> <p>E: Traducir una conversación en parejas: “¡Yo también!” Tema 3, ej. 37, p. 123.</p> <p>E: Poner las frases en orden y una conversación: “Sí, perfecto.” Tema 4, ej. 2. a y 2. b, p. 135.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo 	<p>E: Traducir una conversación en parejas: “¿Qué tal?”, “¿Qué pasa?”, “¿Todo bien?” y “¡Qué bien!”. Tema 4, ej. 27, p. 155.</p> <p>E: Practicar en voz alta: “¿Necesitas ayuda?” Tema 4, ej. 28, p. 156.</p> <p>E: Escribir comentarios convenientes a unos mensajes de imagen: “¡Qué bien!” y “¡Qué guay!” Repaso del módulo 2, ej. 7, p. 168.</p> <p>E: ¿Qué decir en diferentes situaciones? Repaso del módulo 2, ej. 10, p. 170.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando te encuentras con un viejo conocido. (“¡Cuánto tiempo!”) <p>E: Elegir la respuesta correcta: “No pasa nada”. Bienvenidos, ej. 4, p. 9.</p> <p>E: ¿Qué decir en diferentes situaciones? Repaso del módulo 2, ej. 10, p. 170.</p> <ul style="list-style-type: none"> Estás lamentando. (“Lo siento.”)
La capacidad de superar relaciones estereotipadas	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión y modificación de estereotipos 	

Apéndice 7: Plantilla de análisis de Mi Mundo 1-2 (módulo 2) / Contenidos culturales

Contenidos culturales	Ejercicios y/o textos que incluyen los contenidos culturales de Hispanoamérica (Mi mundo, módulo 2)
Características geográficas, demográficas, políticas, económicas y medioambientales (Conocimiento del mundo)	<p>T: Se menciona cómo es el clima normal en México. Unidad 8, p. 150.</p> <p>E: Una pregunta sobre datos demográficos de México. Unidad 10 Extra, ej. 1, p. 189.</p>

	<p>T y E: Texto 3 sobre México en la Unidad 10 Extra: Los datos demográficos, geográficos y medioambientales de México. Y el ejercicio 12 relacionado con el texto. p. 198-200.</p> <p>E: Los datos generales de México. Unidad 10 Extra, ej. 14, p. 201.</p>
Vida diaria	<p>E: Un ejercicio en que se escuchan canciones españolas e hispanoamericanas. Unidad 7, ej. 11, p. 135.</p> <p>Texto sobre cultura: Unos ejemplos de la comida latinoamericana. p. 144.</p> <p>E: Una pregunta sobre las playas más populares en México. Unidad 10 Extra, ej. 1, p. 189.</p> <p>E: Un ejercicio en que se escuchan canciones españolas e hispanoamericanas. Unidad 10 Extra, ej. 8, p. 196.</p> <p>T: Texto 3 sobre México en la Unidad 10 Extra: Algunas actividades de ocio en México. p.198-199.</p>
Condiciones de vida	<p>E: Una pregunta sobre el programa “Hoy no circula” en México. Unidad 10 Extra, ej. 14, p. 201.</p>
Relaciones personales	
Valores, las creencias y las actitudes respecto a siguientes factores: clase social, culturas regionales, historia, artes, política, religión, humor, minorías étnicas y religiosas	
Lenguaje corporal	
Convenciones sociales	
Comportamiento ritual	<p>E: Una pregunta sobre el Día de Muertos. Unidad 10 Extra, ej. 14, p. 201.</p>

Historia	<p>T: Texto 3 sobre México en la Unidad 10 Extra: Se menciona que Oaxaca “es un buen lugar para conocer la historia de México.” p. 199.</p> <p>E: ¿Cómo se llama una famosa ciudad antigua construida por los indígenas en México? Unidad 10 Extra, ej. 14, p. 201.</p>
----------	---

Apéndice 8: Plantilla de análisis de Mi Mundo 1-2 (módulo 2) / Contenidos para el desarrollo de la CI

Contenidos para el desarrollo de la CI		Ejercicios que promueven el aprendizaje intercultural
La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la propia cultura • Reflexión y comprensión de la cultura hispanoamericana • Comparación de la propia cultura con la cultura hispanoamericana 	
La sensibilidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de actitudes abiertas y curiosas hacia la cultura hispanoamericana 	<p>E: Hacer un libro ilustrado sobre los lugares de interés turístico de alguna ciudad. Unidad 6, ej. 26, p. 126.</p> <p>E: Buscar una receta española o latinoamericana y preparar la comida para tu familia. Unidad 7, p.144.</p> <p>E: Buscar una carta de restaurante en español por internet y hacer una conversación sobre la base de la carta. Unidad 7, ej. 23, p. 143.</p>

		<p>E: Conversación sobre los lugares de México. Unidad 10 Extra, ej. 12, p. 200</p>
<p>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 (mediación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural 	<p>E: Elegir la respuesta correcta: “Vale, gracias”. Unidad 6, ej. 5, p. 114.</p> <p>E: Una conversación: “Vale, gracias”. Unidad 6, ej. 6, p. 115.</p> <p>E: Una conversación y escribir. “¡Qué buena pinta!” y “Gracias, igualmente.” Unidad 7, ej. 2, p. 129.</p> <p>E: Un crucigrama. “¡Qué buena pinta!” “Gracias, igualmente” “¿Cómo se dice?” y “¿Qué significa?” Unidad 7, ej. 4, p. 132. Y un ejercicio de pareja con la pregunta “¿Cómo se dice?”.</p> <p>E: Un ejercicio de rellenar. “Gracias igualmente.” Unidad 7, ej. 5, p. 133.</p> <p>E: Una conversación. “¡Qué buena pinta!” “¿Cómo se dice?” Unidad 7, ej. 7, p. 133.</p> <p>E: ¿Qué decir en diferentes situaciones? Unidad 7, ej. 9, p. 134.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando quieres preguntar cómo está la abuela. <p>Recuadro “Habla”: “¿Qué es esto?” “Gracias, igualmente.” Unidad 7, p. 143.</p> <p>E: Elegir la respuesta correcta en las situaciones diferentes. “¡Qué buena pinta!” “Gracias, igualmente”. Unidad 7, ej. 27, p. 146.</p> <p>E: Reflexión sobre los recursos en unas situaciones diferentes. Unidad 7, ej. 29, p. 147.</p> <p>Recuadro “Habla”: “¿Te puedo ayudar?”, “Claro que sí.” Unidad 8, p. 160.</p> <p>E: Traducir: “Parece divertido”. Unidad 9, ej. 8, p. 174.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo 	<p>Recuadro “Habla”: “¿De verdad?”, “¿Ah, sí?” “Pues sí”, “Sí, eso sí” y “¡Qué bien!” Unidad 9, p. 181.</p> <p>E: Elegir las respuestas correctas. “Pues sí.” Unidad 9, ej. 27, p. 186.</p> <p>E: Elegir las respuestas correctas y una conversación. “Vale.” “Pues sí.”, “¡Qué bien!” Unidad 10 Extra, ej. 4 y 5, p. 192.</p> <p>E: Juntar las expresiones: “Lo siento”. Unidad 6, ej. 1, p. 111.</p> <p>E: Buscar un correspondiente en español: “Lo siento”. Unidad 6, ej. 4, p. 114.</p> <p>E: Rellenar una conversación y leerla en voz alta: “No pasa nada”, “Lo siento”. Unidad 6, ej. 6, p. 115.</p> <p>Recuadro “Habla”: “No sé. Lo siento.” Unidad 6, p. 121.</p> <p>E: ¿Qué decir en diferentes situaciones? Unidad 6, ej. 25, p. 126.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando estás lamentando que vas a llegar tarde. <p>Recuadro “Habla”: “Lo siento”. Unidad 8, p. 160.</p>
La capacidad de superar relaciones estereotipadas	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión y modificación de estereotipos 	

Apéndice 9: Suomenkielinen lyhennelmä

JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia, mitä espanjankielisen Amerikan kulttuurisisältöjä suomalaisista lukion espanjan oppikirjoista löytyy, ja miten oppikirjat edistävät kulttuurienvälisiä oppimista. Tämän lisäksi tutkimme, mitä eroja oppikirjojen välillä on edellisistä näkökulmista käsin. Oppikirjat ovat seuraavat: *¡Nos vemos 1!*, *¡Nos vemos 2!* ja *Mi mundo 1–2*. Ne pohjautuvat vuonna 2019 julkaistuun lukion opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS). Eurooppalaisen kielten viitekehyksen (EVK) (Instituto Cervantes, 2001, p. 102) mukaan kulttuurienvälisiä taitoja ovat seuraavat:

1. Kyky yhdistää oma kulttuuri ja vieras kulttuuri toisiinsa,
2. kulttuurisensitiivisyys ja kyky tunnistaa ja käyttää erilaisia strategioita kontaktin luomiseksi muista kulttuureista tuleviin ihmisiin,
3. kyky toimia välittäjän roolissa oman ja vieraan kulttuurin välillä, ja oppia käsittelemään tehokkaasti kulttuurienvälisiä väärinkäsityksiä ja ristiriitatilanteita,
4. stereotyyppisten suhteiden voittaminen²¹.

Viittaamme näihin taitoihin, kun puhumme kulttuurienvälisestä osaamisesta kokonaisuudessaan tässä tutkimuksessa. Tämän lisäksi, kulttuurienvälisen osaamisen käsite laajeni EVK:n täydennysosan uusien mediaation asteikkojen myötä vuonna 2018.

On mainittava, että tutkimme kulttuurienvälisen oppimisen edistämistä juuri espanjankielisen Amerikan näkökulmasta. Kuitenkaan A1 taitotason oppikirjoissa ei ole tarpeellista katsoa mediaatiota mistään tietystä kulttuurista käsin. Mediaatioissa tavoitteena on sujuva ja helppo vuorovaikutus, ja eri kulttuurisissa konteksteissa syntyvien väärinkäsitysten välttäminen (Instituto Cervantes, 2021, s. 103–104). A1 tasolla riittää, että oppilas tietää joitakin sanoja ja ilmaisuja, jotka helpottavat vuorovaikutusta, ja joiden avulla välttää konfliktitilanteita. Kulttuurienvälisen osaamisen aiheen otimme mukaan tutkimukseemme, sillä maailman muuttuessa yhä epävakaammaksi näiden asioiden oppimisen merkitys kasvaa. Halusimme myös rajata tutkimuksen espanjankielisen Amerikan sisältöihin, koska mielestämme oppikirjojen pitäisi kiinnittää niihin enemmän huomiota. Espanja on sentään virallinen kieli jopa 19:ssä maassa espanjankielisessä Amerikassa.

²¹ Käännös on oma.

Tutkimuksen hypoteeseja on kolme, joista ensimmäinen liittyy kulttuurisisältöihin. Oletamme, että espanjankielisen Amerikan kulttuurisisältöjä löytyisi oppikirjoista eniten liittyen jokapäiväisen elämän aiheisiin ja yleistietoon. Kielenoppijan yleistieto sisältää esimerkiksi maiden maantieteellisiä, väestötieteellisiä, poliittisia, taloudellisia ja ympäristöön liittyviä piirteitä. Perustelemme hypoteesia muun muassa sillä, että LOPS:ssa vieraan kielen B3-oppimäärän ensimmäisen moduulin yhtenä tavoitteena mainitaan, että opiskelija ”hahmottaa kohdekielen aseman maailmassa” (Opetushallitus, 2019, s. 194). Tämä kuuluu sisällöltään yleistietoon. Jokapäiväiseen elämään liittyvät aiheet taas ovat edellä mainitun lisäksi helpoiten lähestyttäviä aiheita aloittelevalla vieraan kielen opiskelijalle. Tämän takia voimme olettaa, että näitä sisältöjä olisi paljon oppikirjoissa.

Oletamme myös, että kulttuurisisältöjä olisi oppikirjoissa enemmän, kuin kulttuurienvälisen osaamisen edistämiseen liittyviä sisältöjä. Tätä perustelemme sillä, että ainakin muutamissa aiemmin tutkituissa suomalaisissa espanjan oppikirjoissa kulttuurisisällöt keskittyvät yleistietoon, kun taas kulttuurienvälisen osaamisen edistäminen on rajattua. Esimerkiksi Nuutinen (2012) sai vastaavan tuloksen Pro gradu -tutkielmassaan *HISPANOAMÉRICA EN DOS MANUALES DE ESPAÑOL PARA FINLANDESES: Análisis del contenido cultural desde el punto de vista de la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras*, jossa hän tutki *Entre amigos* ja *Mucho gusto* oppikirjoja. Samaan tulokseen päätyi Gutiérrez Rivero (2003) tutkiessaan *¿Qué tal?* oppikirjaa.

Viimeisenä hypoteesinamme on, että oppikirjat edistävät kulttuurienvälistä oppimista enimmäkseen kannustamalla opiskelijoita avoimiin ja uteliaisiin asenteisiin espanjankielisen Amerikan kulttuureja kohtaan. Tämän lisäksi ne pyrkivät siihen, että opiskelija toimii välittäjänä oman ja vieraan kulttuurin välillä, ja oppii käsittelemään tehokkaasti kulttuurienvälisiä väärinkäsityksiä ja ristiriitatilanteita (mediaatio). Tätä perustelemme EVK:n täydennysosan uusilla mediaatiota varten laadituilla asteikoilla. Lisäksi LOPS:n laaja-alaisen osaamisen globaali- ja kulttuuriosaamiseen sisältyvä tavoite erilaisten kulttuuri-identiteettien arvostamisesta tukee hypoteesiamme (Opetushallitus, 2019, s. 65).

KULTTUURIN MERKITYS SUHTEESSA KIELEEN

Miquel ja Sans (2004, s. 4–5) jakavat kulttuurin kolmeen osaan, joista yksi kulttuurin ilmenemismuoto on ”yleinen kulttuuri” eli taide, historia, maantiede, kirjallisuus, jne. Toiseen kulttuurin ilmenemismuotoon pitäisi Miquelin ja Sansin mukaan kiinnittää eniten huomiota opetuksessa: siihen kuuluu ymmärtämisen kulttuuri (esim. perinteiden ymmärtäminen),

käyttäytymisen kulttuuri (esim. mihin aikaan on tapana syödä) ja vuorovaikutuksen kulttuuri (esim. vähättely kiitosta saadessa). Viimeisenä kulttuurin osana on marginaaliryhmien kulttuurit. Kramschin (2000, s. 3) mukaan ”kieli ilmaisee kulttuurista todellisuutta”²². Ihmiset pystyvät siis ilmaisemaan ajatuksiaan ongelmitta, koska ne viittaavat yhteiseen kokemukseen. He jakavat tiedon ympäröivästä maailmasta, mikä helpottaa vuorovaikutusta (Kramsch, 2000, s. 3). Esimerkiksi voidaan ottaa suomen kielen kulttuurisidonnaiset sanat, kuten lumeen liittyvät sanat. Niitä voi kuitenkin olla vaikea kääntää sellaisille kielille, joiden kulttuurissa eri lumityypit ovat vieraita.

KULTTUURIN OPETTAMINEN JA OPPIMINEN

Meyerin (1991) mukaan kulttuurienvälisen osaamisen voi saavuttaa kolmen vaiheen kautta:

Yksikulttuurinen taso: Oppilas havainnoi ja tulkitsee vierasta kulttuuria omasta kulttuuristaan käsin.

Kulttuurienvälinen taso: Oppilas pystyy vertailemaan omaa ja vierasta kulttuuria keskenään, koska hän on asettautunut näiden väliin.

Transkulttuurinen taso: Oppilas on kykenevä toimimaan välittäjänä kulttuurien välillä (Rico Martín, 2013, s. 173).

Näillä tasoilla on yhtäläisyyksiä Byramin (2021, s. 44) kulttuurienvälisen kommunikatiivisen osaamisen ulottuvuuksiin. Yksi näistä ulottuvuuksista on tieto itsestä ja muista. Se on tietoa, jota ihmisellä on sekä omista sosiaalisista ryhmistään ja kulttuureistaan, että muiden sosiaalisista ryhmistä ja kulttuureista. Tämä tieto voi sisältää sosialisoinnin kautta syntyneitä stereotyyppioita tai ennakkoluuloja (s. 46). Äsken mainitulla yksikulttuurisella tasolla voi vielä ilmaantua stereotyyppioita ja ennakkoluuloja (Rico Martín, 2013, s. 173). Jotta kulttuurienvälinen vuorovaikutus olisi menestyksekkästä, asenteiden tulisi olla avoimia ja uteliaita (Byram, 2021, s. 45). Byram (s. 49) puhuu eräästä toisesta kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuudestaan näin: ”Selvää ottamisen taito on kykyä tunnistaa merkittäviä ilmiöitä vieraassa ympäristössä ja saada esille niiden merkitykset ja konnotaatiot sekä niiden suhde muihin ilmiöihin.”²³ Tätä taitoa voidaan ajatella kulttuurienväliselle tasolle sopivaksi. Transkulttuurisella tasolla viitataan mediaatioon, jota käsittelemme lisää EVK:n täydennysosan yhteydessä.

²² Käännös on oma.

²³ Käännös on oma.

Uusi toimintamalli on tarpeen, jotta osaa käyttäytyä oikealla tavalla vieraassa kulttuurissa. Kaikkonen (1994, s. 60–61) ehdottaa tämän saavuttamiseksi erilaisia tehtäviä, kuten roolipelejä, kulttuurienvälisen ilmiöiden vertailua ja havainnointia, ja esimerkiksi pohdiskelutehtäviä. Jos oppilasta ei opeteta ymmärtämään ja imitoimaan vieraan kulttuurin käyttäytymistä, hän voi tulkita sitä väärin omien kulttuuristen käyttäytymismalliensa mukaan (Andión Herrero, 2003, s. 130).

Eurooppalaisessa kielten viitekehyksessä kielenoppijan yleisiin valmiuksiin kuuluu deklaraatiivinen tieto. Siihen sisältyy “yleistieto”, “sosiokulttuurinen tieto” ja “kulttuurienvälinen tietoisuus”. Kielenoppijan yleistietoon tulisi kuulua esimerkiksi kohdekielisten maiden tärkeimmät ympäristötekijät ja maantieteelliset, väestötieteelliset, taloudelliset ja poliittiset tekijät (Instituto Cervantes, 2002, s. 99–100).

Seuraavien sosiokulttuurisen tiedon piirteiden avulla voidaan tehdä ero eri yhteiskuntien ja kulttuurien välille:

1. jokapäiväinen elämä (ruoka ja juoma, kansalliset vapaapäivät, työskentelyajat, vapaa-ajan aktiviteetit)
2. elinolot (elintaso, asuinolot, sosiaalihuolto)
3. ihmissuhteet (esim. perheen rakenne, yhteiskunnan luokkajako, sukupuolten väliset suhteet, ihmissuhteet työpaikalla)
4. arvot, uskomukset ja asenteet esimerkiksi suhteessa sosiaaliseen luokkaan, instituutioihin, politiikkaan, vähemmistöihin, taiteeseen ja uskontoon
5. kehonkieli
6. kohteliaisuussäännöt (täsmällisyys, pukeutuminen, hyvästely, keskustelukäytännöt, tabut)
7. rituaalinen käyttäytyminen uskonnollisissa seremonioissa ja juhlissa, sekä yleisön käyttäytyminen julkisissa seremonioissa ja juhlissa (Instituto Cervantes, 2002, p. 100–101).

EVK:n vuonna 2018 julkaistuun täydennysosaan on lisätty asteikot mediaatiolle.

Mediaatiossa on kyse siitä, että kielenkäyttäjä helpottaa merkitysten rakentamista tai välittämistä. Konteksti, jossa mediaatiota tarvitaan voi olla esimerkiksi kulttuurisesti erilainen kuin kielenkäyttäjän oma kulttuuri (Instituto Cervantes, 2021, s. 103). Mediaatiolle on EVK:n täydennysosassa luokiteltu kolme eri toimintoa. Niistä olennaisin meille on vuorovaikutuksen mediaatio, jonka kahta asteikkoa olemme hyödyntäneet tutkimuksessamme (s. 104–105).

Ensimmäinen on ”monikulttuurisen yhteiselon edesauttaminen” ja toinen ”vuorovaikutuksen helpottaminen vaikeissa tilanteissa tai erimielisyyksissä”.

LOPS 2019 otettiin käyttöön syksyllä 2021. Se viittaa joitakin kertoja siihen, mitä mekin ymmärrämme kulttuuriksi omassa työssämme. Laaja-alaisen osaamisen alueilla on muun muassa mainittu kulttuurienväliseen osaamiseen liittyviä tavoitteita niin globaali- ja kulttuuriosaamisen kuin vuorovaikutusosaamisen alueilla.

B3-oppimäärän vieras kieli tarkoittaa lukiossa aloitettavaa valinnaista kieltä, joka alkaa taitotasolta A1.1 (Opetushallitus, 2019, s. 193). Sen kaksi ensimmäistä moduulia ”perustason alkeet 1 ja 2” vastaavat niitä oppikirjoja, joita tutkimme. Lisäksi ne vastaavat EVK:n A1-taitotasoa (s. 194).

METODOLOGIA

Tutkimusmenetelmänä käytimme laadullista sisällönanalyysia, jonka kautta voi havainnoida, kerätä dataa ja analysoida sitä. Laadimme kategoriat deduktiivisesti, mikä tarkoittaa sitä, että ne on tehty jonkun teorian pohjalta (Andréu Abela, 2002, s. 24). Kulttuurisisällöille teimme kategoriat EVK:n sosiokulttuurisen tiedon kategorioiden mukaan, lisäten niihin kuitenkin yhden kategorian itse. Lisäsimme historian kategorian siksi, että kokemuksemme mukaan aihe joskus esiintyy oppikirjoissa. Näiden lisäksi kulttuurisisältöihin kuului yleistietokategoria, joka on myös EVK:sta suoraan lainattu. Kulttuurienvälisen osaamisen edistämisen kategoriat loimme hieman monimutkaisemmin. Teimme pääkategoriat aiemmin mainittujen (kts. johdanto) kulttuurienvälisten taitojen mukaan, ja niiden alle loimme alakategoriat tutkimuksemme teoriaosuuden pohjalta:

1. Kyky yhdistää oma kulttuuri ja vieras kulttuuri toisiinsa
 - Oman kulttuurin tuntemus
 - Espanjankielisen Amerikan kulttuurin reflektointi ja ymmärtäminen
 - Oman kulttuurin vertaaminen espanjankielisen Amerikan kulttuuriin
2. Kulttuurisensitiivisyys
 - Avoimien ja utelioiden asenteiden edistäminen espanjankielisen Amerikan kulttuureja kohtaan
3. Kyky toimia välittäjän roolissa oman ja vieraan kulttuurin välillä ja käsitellä tehokkaasti kulttuurienvälisiä väärinkäsityksiä ja ristiriitatilanteita (mediaatio)

- Monikulttuurisen yhteiselon edesauttaminen
 - Vuorovaikutuksen helpottaminen vaikeissa tilanteissa ja erimielisyyksissä
4. Stereotyyppisten suhteiden voittaminen
- Stereotyyppien reflektointi ja muokkaaminen

Kulttuurisisältöjä etsimme sekä oppikirjojen teksteistä, että harjoituksista. Kulttuurienvälisen osaamisen edistämiseen liittyen taas tarkastelimme tehtäviä, joissa jokin laatimiemme alakategorioiden aihe voisi olla tavoitteena. Tämän mukaan sitten sijoitimme sisällöt niille sopiviin kategorioihin. Mediaation alakategoriat nimesimme suoraan EVK:n täydennysosan vuorovaikutuksen mediaation kahden asteikon mukaan. Näihin kategorioihin etsimme sisältöjä sitten EVK:n kuvaajien A1-tason tavoitteiden avulla. Käytimme hyödyksi ”monikulttuurisen yhteiselon edesauttamisen” A1-tason kuvaajan tavoitetta. Siinä tavoitteena on, että opiskelija osaa ”helpottaa kulttuurienvälistä ajatustenvaihtoa osoittamalla tervetullutta ja kiinnostunutta asennetta yksinkertaisilla sanoilla/merkeillä ja nonverbaalisen viestinnän merkeillä, kutsumalla muita mukaan keskusteluun ja osoittamalla, ymmärtääkö hän, kun hänelle puhutaan suoraan²⁴” (Instituto Cervantes, 2021, s. 128). Etsimme tähän tavoitteeseen sopivia sanoja ja ilmaisuja oppikirjojen tehtävistä, joissa oppilas pääsisi harjoittelemaan niitä. Jotkut ilmaisuista ilmenivät niin usein harjoituksissa, että päätimme rajata viiteen harjoitukseen ne sanat, jotka merkkasimme analyysirunkoon. On mainittava myös A2-taitotason tavoite, koska myös siihen sopivia ilmaisuja löytyi oppikirjojen harjoituksista. Tavoitteena siinä on, että oppilas ”osallistuu kulttuurienväliseen ajatustenvaihtoon käyttämällä yksinkertaisia sanoja/merkkejä pyytääkseen jotakuta selittämään jotain, ja saadakseen vielä selvennyksen siihen mitä joku sanoo, samanaikaisesti hyödyntäen rajattua valikoimaa yhteisymmärryksen, kutsumisen, kiitoksen jne. ilmaisuja²⁵” (s. 128). Myös ”vuorovaikutuksen helpottaminen vaikeissa tilanteissa ja erimielisyyksissä” -kategoriaan sijoitimme sopivat sisällöt sitä vastaavan kuvaajan A1-taitotason tavoitteen mukaan. Sen mukaan oppilas osaa ”tunnistaa milloin ihmiset ovat eri mieltä tai jollain on jokin ongelma, ja hyödyntää yksinkertaisia, ulkoa opeteltuja sanoja ja ilmaisuja (esim. Ymmärrän, Oletko kunnossa?) osoittaakseen empatiaa²⁶” (s. 130).

²⁴ Käännös on oma.

²⁵ Käännös on oma.

²⁶ Käännös on oma.

ANALYYSI

Mi mundo 1–2 sisälsi kaksi moduulia, joten analysoimme ja vertailimme oppikirjoja moduulien mukaan. Esimerkiksi *Mi mundo*:n ensimmäinen moduuli vastasi *Nos vemos 1*-oppikirjaa. Analysoimme oppikirjoista vain saatavilla olevat harjoitukset ja tekstit, emmekä tutkineet äänitteitä, videoita, kuvia, opettajan opasta tai muuta sellaista. Otimme mukaan vain sellaiset tehtävät, joissa voisi ajatella tavoitteena olevan jonkin kategorioidemme kulttuurisisällön opettaminen. Jos esimerkiksi jossain kielioppitehtävässä oli mukana jokin espanjankielisen Amerikan kulttuurisisältö mutta siihen ei kiinnitetä tehtävässä muuten mitään huomiota, emme sijoittaneet sitä analyysirunkoon.

Mi mundo 1–2:ssa oli lähes saman verran kulttuurisisältöjä sekä yleistietokategoriassa, että jokapäiväisen elämän kategoriassa. *Nos vemos 1* ja *Nos vemos 2* kirjoilla oli enemmän sisältöjä näistä ensimmäisessä kuin toisessa kategoriassa. Rituaalisen käyttäytymisen sisältöjä oli enemmän *Nos vemos 1* ja *Nos vemos 2:ssa*, kuin *Mi mundo 1–2:ssa*. Vain *Mi mundo 1–2:ssa* esiintyviä kategorioita olivat ihmissuhteet ja elinolot. Niistäkin esiintyi vain yksi sisältö kummassakin kategoriassa. Historia-kategoria ei ollut osa EVK:n kategorioita, mutta siltikin molemmissa oppikirjasarjoissa esiintyi siihen sopivia sisältöjä. Kategorioistamme kolme jäi kokonaan vaille sisältöjä:

4. arvot, uskomukset ja asenteet esimerkiksi suhteessa sosiaaliseen luokkaan, instituutioihin, politiikkaan, vähemmistöihin, taiteeseen ja uskontoon
5. kehonkieli
6. kohteliaisuussäännöt (täsmällisyys, pukeutuminen, hyvästely, keskustelukäytännöt, tabut)

Kulttuurienvälistä osaamista edistettiin eniten ”monikulttuurisen yhteiselon edesauttamisen” sisältöjen kautta. Sen jälkeen toiseksi suurin kategoria oli ”vuorovaikutuksen helpottaminen vaikeissa tilanteissa ja erimielisyyksissä”. Kolmanneksi eniten edistettiin avoimia ja uteliaita asenteita espanjankielisen Amerikan kulttuureja kohtaan. Ainut tehtävä, jossa pystyi vertailemaan omaa kulttuuria espanjankielisen Amerikan kulttuuriin, oli *Nos vemos 2:ssa*, ja kahdessa sen tehtävässä pystyi refleктоimaan espanjankielisen Amerikan kulttuuria. Oman kulttuurin tuntemusta ei edistetty lainkaan, ja stereotypioita ei myöskään päässyt muokkaamaan ja refleктоimaan.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Espanjankielisen Amerikan kulttuurisisältöjä löytyi oppikirjoista eniten yleistiedon ja jokapäiväisen elämän kategorioista. Ensimmäinen hypoteesimme siis toteutui. Kolmanneksi eniten sisältöjä oli rituaalisen käyttäytymisen kategoriassa. Muita kulttuurisisältöjä esiintyi vain vähän tai ei ollenkaan. Yllätykseksemme oppikirjoista löytyikin enemmän kulttuurienvälisiä osaamista edistäviä sisältöjä, kuin kulttuurisisältöjä. Tämä johtui siitä, että mediaation sisällöt olivat suuremmassa roolissa kuin olimme aluksi ajatelleet. Kulttuurisisältöjä olisikin enemmän, jos olisimme jättäneet mediaation pois tutkimuksestamme. Toinen hypoteesimme ei siis toteutunut.

Kaikki oppikirjat edistävät oppilaiden avoimia ja uteliaita asenteita espanjankielisen Amerikan kulttuureja kohtaan. Näitä ja mediaation sisältöjä esiintyi kulttuurienvälisen osaamisen taidoista eniten, joten tämä hypoteesi toteutui. Muita kulttuurienvälisen osaamisen taitoja oppikirjoissa ei paljoa ilmaantunutkaan. Stereotyyppien muokkaamiseen sekä pohtimiseen, ja oman kulttuurin reflektointiin liittyvät sisällöt loistivat poissaolollaan. Lisäksi *Nos vemos 2* oli oppikirjoista ainut, jossa oli espanjankielisen Amerikan reflektointiin, ja sen ja oman kulttuurin vertailuun liittyviä tehtäviä. Jotta kulttuurienvälisen osaaminen kehittyisi, opiskelijan tulisi voida harjoitella näitä viimeksi mainittuja taitoja enemmän. Kaikki oppikirjat olisivat voineet sisällyttää enemmän refleктоivia tehtäviä esimerkiksi tekstien yhteyteen. Luetunymmärtämistehtävissä oppilas saattaa vain etsiä vastauksen tekstistä, refleктоimatta sitä yhtään. Kulttuuri-infot olisivat myös hyödyllisempiä, jos niiden yhteydessä olisi refleктоintitehtävä.

Lopuksi toteamme, että erot kulttuurisisällöissä ja kulttuurienvälisen oppimisen edistämässä oppikirjasarjojen välillä eivät olleet mittavan suuria. *Mi mundo 1–2*:n puutteiden takia päädyimme kuitenkin lopputulokseen, että *Nos vemos 1* ja *Nos vemos 2* edistävät kulttuurienvälistä oppimista paremmin, ja niillä on laajemmat ja vaihtelevammat kulttuurisisällöt. *Nos vemos 1* ja *Nos vemos 2* käsittelevät myös huomattavasti enemmän espanjankielisen Amerikan maita kuin *Mi Mundo 1–2*. *Mi mundo*:n ensimmäisessä moduulissa suuri osa tehtävissä esiintyvistä kulttuurisisällöistä oli vain osa jotain laajempaa tehtävää. Tällaiseen tehtävään saattoi kuulua kulttuurisisältö, joka oli esimerkiksi vain yksi pieni kysymys Meksikoon liittyen. Toisessa moduulissa kulttuurisisällöt laajenivat, mutta suurin osa niistä liittyi silti vain Meksikoon, vaikka espanjankieliseen Amerikkaan kuuluu

lukuisia maita. Mediaatioon liittyvän ”monikulttuurisen yhteiselon edesauttaminen” – kategorian sisällöt osoittivat myös, että *Mi mundo*:n ensimmäisessä moduulissa tarjotaan hyvin vähän mahdollisuuksia harjoitella perusilmaisuja kuten ”¿Cómo estás?” ja ”Encantado/a”, joita harjoitellaan yleensä paljon espanjan ensimmäisellä alkeiskursseilla.

Tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia lisää mediaatiotaitojen kehittämistä vieraiden kielten oppikirjojen kautta, koska kyseessä on niin tuore ja tutkimaton aihe. Oli haastavaa miettiä, mitkä ilmaisut ovat osa mediaatiota, koska analyysin tekemiseen ei ollut mallia. Lisäksi muita *Mi mundo* ja *Nos vemos* -sarjojen uusittuja oppikirjoja ei olla vielä tutkittu meidän näkökulmastamme käsin. Voi olla, että pidemmälle etenevien kurssien oppikirjoissa espanjankielisen Amerikan kulttuurisisältöjä onkin enemmän ja kulttuurienvälistä osaamista edistetään myöskin paremmin.