

González Plasencia, Y. (2022): El futuro de la interculturalidad en Educación Primaria según la LOMLOE: análisis desde la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. XXVIII, 103–120
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497>

El futuro de la competencia intercultural en Educación Primaria según la LOMLOE: análisis desde la enseñanza de ELE

The future of interculturality in Primary Education according to the LOMLOE: analysis from the teaching of SFL

YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
<https://orcid.org/0000-0002-1757-2932>

Artículo recibido el / *Article received:* 2022-02-28

Artículo aceptado el / *Article accepted:* 2022-06-25

RESUMEN: En este trabajo se elabora un estudio del tratamiento de la competencia intercultural en el nuevo currículo de Educación Primaria, el cual comenzará a implementarse en el curso 2022-2023. Para ello, se abordan los tres constructos que articulan el currículo: el marco pedagógico, el perfil de salida y las áreas o ámbitos. En cuanto al perfil de salida, se estudian en profundidad los descriptores operativos; por lo que respecta a las áreas o ámbitos, se atiende a las competencias específicas y a los criterios de evaluación. Las cinco categorías que constituyen el análisis emergen de las características atribuidas a la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, esto es, los componentes cognitivo, afectivo, procedimental, crítico e identitario. El artículo concluye identificando fortalezas y debilidades del tratamiento de la interculturalidad en la propuesta educativa, y se sugieren acciones para la segunda concreción del currículo. Entre estas, destacan las necesidades de trabajar explícitamente la competencia simbólica y la capacidad para negociar significados culturales; de especificar cómo habrá de afrontar el alumnado la otredad; de atender a la configuración de la identidad de los estudiantes; y, finalmente, de fortalecer la formación del profesorado en el ámbito de la interculturalidad.

Palabras clave: currículo, competencia intercultural, leyes educativas, educación primaria.

ABSTRACT: This work constitutes a study of the treatment of intercultural competence in the new Primary Education basic curriculum, which will be implemented in the 2022-2023 academic year. To do this, the three constructs that organise the basic curriculum are addressed: the pedagogical framework, the output profile and the areas. Regarding the output profile, operational descriptors are studied in depth; with regard to the areas, specific competences and the assessment criteria are taken into account. The five categories that constitute the analysis emerge from the characteristics attributed to intercultural competence in the teaching of foreign languages, that is, the cognitive, affective, behavioral, critical and identity components. The paper concludes by identifying strengths and weaknesses of the treatment of interculturality in the educational proposal, and actions are suggested for the second specification of the basic curriculum. Four needs stand out: to explicitly work on symbolic competence and on the ability to negotiate cultural meanings; to specify how the students will deal with otherness; to pay attention to the configuration of the identity of the students; and, finally, to strengthen teacher training in the field of interculturality.

Key words: basic curriculum, intercultural competence, LOMLOE, primary education.

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una fase inicial de implementación del currículo de la LOMLOE, el cual comenzará a trasladarse a la práctica docente en el curso 2022-2023. El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha publicado un borrador curricular de Ed. Primaria (MEFP, 2021) con el ánimo de fomentar el debate público y facilitar su segunda concreción, que corresponderá a las Comunidades Autónomas¹ y a los centros. En este borrador, un dominio que sobresale es el de la educación intercultural, el cual no se recoge explícitamente en la LOE, a pesar de que se incluyeran «artículos relacionados con la atención a la diversidad cultural del alumnado» (Hernández Bravo, 2011: 93).

Por su parte, la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras presenta una larga tradición en la investigación y didáctica de la competencia intercultural (en adelante, CI), la cual se remonta a la década de los ochenta. Actualmente, todos los documentos de referencia, tanto europeos como de la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE), le otorgan un lugar preferencial a este componente (Instituto Cervantes, 2006, 2012; Council of Europe, 2016, 2020). Por todo ello, consideramos oportuno analizar el currículo de la LOMLOE desde el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras, con el ánimo de detectar fortalezas y debilidades y facilitar la labor que habrá de acometer el profesorado durante los próximos años.

Con tal fin, en primer lugar, se expondrán de modo muy sucinto las características y dimensiones de la CI. Posteriormente, se efectuará un análisis pormenorizado del tratamiento de esta competencia en el currículo, articulado en tres fases, las cuales respetan la estructura jerárquica del propio currículo: marco pedagógico, perfil de salida y áreas o ámbitos. Finalmente, se discutirán los resultados obtenidos y se propondrán sugerencias de mejora.

¹ Las Comunidades Autónomas que cuenten con una lengua cooficial definirán el 50 % del currículo, mientras que las restantes lo harán en un 40 %.

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Si bien en este trabajo optamos por el término *competencia intercultural* (CI) – nomenclatura con mayor aceptación en la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas– para referirnos a la capacidad para interactuar eficaz y adecuadamente con individuos cuyas identidades culturales se reconocen como diferentes (Fantini, 2006; Bennett, 2008; Borghetti, 2011), en la actualidad se emplean diversidad de expresiones como sinónimos de este concepto² –a saber: *competencia global*, *sensibilidad intercultural*, *cross-cultural competence*, etc.–, en buena medida motivadas por la multiplicidad de factores que afectan a la comunicación intercultural y la interdisciplinariedad de este ámbito de estudio.

No obstante, con independencia del término que se adopte, está ampliamente aceptado que la CI se compone de las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Council of Europe, 2016; OCDE, 2018; González Plasencia, 2020), es decir, el individuo moviliza conocimientos, actitudes y destrezas cuando hace uso de esta competencia.

Además, en la última década, la enseñanza de lenguas ha incidido en la necesidad de incluir una perspectiva educativa, ética y de acción política en la CI (Risager, 2011), la cual tiene su origen en el componente crítico que ya estaba presente a finales del siglo pasado (Fantini, 1995; Byram, 1997; Chen y Starosta, 1997). Esta perspectiva tiene como propósito que el estudiante valore conscientemente su identidad y la del resto de actantes, las prácticas de sus comunidades de origen y las de las ajenas, así como el modo en que se manifiestan dichas realidades en la lengua y en la comunicación (Byram, 2012). Asimismo, la acción política supone una validación de la diferencia y la disidencia (Guilherme, 2002) mediante el cuestionamiento de las asunciones implícitas y explícitas ocultas tras los referentes culturales y las dinámicas de poder que promueven (Dervin y Hahl, 2015).

Por último, de lo anteriormente descrito se desgranarían dos características importantes de la CI. La primera de ellas tiene que ver con la propia aproximación a los hechos culturales: si el alumnado ha de acercarse a manifestaciones lingüísticas y culturales ajenas, será necesario que desarrolle cierta «capacidad simbólica» que le permita no solo comunicar significados, sino entender cómo se crean y negocian esos significados en la interacción (Kramsch, 2006). Esta idea se imbrica con los conceptos de *tercer espacio* o *espacios interculturales*, los cuales ponen de manifiesto que, en un mundo globalizado como el actual, las diferencias no se perciben tanto en función de la nacionalidad de los participantes como de su «comunidad de pensamiento», entendiendo esta como el conjunto de manifestaciones cognitivas de los participantes (Arasaratnam, 2012). Este hecho enfatiza la importancia de atender a las identidades del alumnado y a cómo se muestran, esconden o reconfiguran durante la interacción con “el otro”:

[...] a ‘fluent fool’ is no longer the person who masters a second language without any knowledge of its culture. [...] [This] makes the case for the replacement of ‘culture’ with ‘identity’ as a main theoretical construct in intercultural language education. [...] People can hardly be reduced to the sum of the ‘large’ and ‘small cultures’ they potentially participate in; individuals are active subjects, who feel affiliated to one group or another often in a fluid and temporary manner.

(Borghetti, 2019: 35)

² Para una sistematización de modelos y terminología, *vd.* Spitzberg y Chagnon (2009).

En resumen, podemos describir la CI como la interrelación de cinco componentes: cognitivo –con especial énfasis en la capacidad simbólica–, afectivo, procedimental, crítico-político e identitario.

3. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA LOMLOE

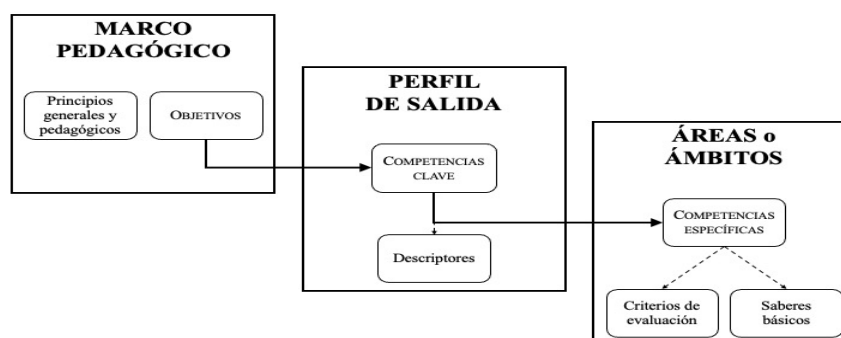
En el Cap. III, Art. 6 de la Ley se define el currículo como «el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley» (BOE, 2020: 19). Como han señalado diversos especialistas (González-Calero, 2021; González Ortega y Lozano Salinas, 2021; Luengo Horcajo *et al.*, 2021; López Rupérez, 2022), una de las principales modificaciones es la vuelta a un currículo competencial, en línea con la propuesta de la OCDE (2019), desapareciendo así los estándares y resultados de aprendizajes evaluables presentes en la LOMCE. Este currículo competencial se justifica porque

desarrollar competencias permite a quien las adquiere tener una capacidad de desenvolverse en las situaciones –muchas veces, adversas– que se plantean en la sociedad, siendo la enseñanza competencial el modelo más adecuado para conseguir que el alumnado relacione los conceptos que aprende con las aplicaciones que tienen en su mundo cotidiano.

(MEFP, 2020: 10)

Como no podía ser de otro modo, el currículo se especifica jerárquicamente (figura 1). El marco pedagógico lo constituyen los principios generales y pedagógicos junto con los objetivos. Por su parte, estos últimos concretizan el perfil de salida del alumnado, el cual «identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que el alumnado debe haber desarrollado al finalizar la educación básica» (MEFP, 2021: 8). Así, las competencias clave se yerguen como el «elemento protagonista» (González Ortega y Lozano Salinas, 2021: 60) del currículo, la «matriz que cohesiona y hacia donde convergen las distintas etapas y modalidades que constituyen la formación básica» (MEFP, 2021: 20). No obstante, dado que las competencias clave son comunes a los distintos ciclos formativos, habrá que atender a los descriptores operativos para comprobar el alcance de cada una de ellas en la Ed. Primaria. De esta manera, los descriptores actúan como puente entre el perfil de salida y las áreas o ámbitos –en concreto, entre las competencias clave y las competencias específicas–, si bien es cierto que «tienen una naturaleza mucho más descriptiva que operacional» (López Rupérez, 2022: 64). Finalmente, las áreas o ámbitos se definen mediante una serie de competencias específicas (en adelante, CE), elemento que cohesiona los criterios de evaluación y los saberes básicos, esto es, los «conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área» (MEFP, 2021: 4).

Figura 1. Estructura y jerarquía del currículo de la LOMLOE



3.1. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MARCO PEDAGÓGICO

En este primer apartado, el más general de todos, es imperativo acudir al *Documento base* (MEFP, 2020) con el propósito de examinar los presupuestos teóricos y metodológicos que se han tenido en cuenta para elaborar el currículo. Una primera aproximación evidencia que hay tres referencias de índole intercultural que articulan buena parte de la propuesta: *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo* (Unesco, 2017), *Competencias para una cultura democrática* (Council of Europe, 2016) y *Marco de competencia global* (OCDE, 2018), las cuales parten de un enfoque holístico, activo, crítico y supracognitivo³ del componente intercultural. Este hecho cobra aún más importancia a la luz del informe *PISA in Focus (109)*, publicado recientemente (OCDE, 2020), en el cual se concluye, por un lado, que el estudiantado de un menor nivel socioeconómico tiene menos oportunidades de aprender competencias globales e interculturales y, por otro lado, que es necesario un enfoque sistemático en vez de actividades esporádicas para cubrir satisfactoriamente estos componentes.

En lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, cabe destacar que remiten exclusivamente a la primera versión del *Marco Común Europeo de Referencia* (Council of Europe, 2001) y no a la actual, más aún cuando el nuevo volumen (Council of Europe, 2020) ofrece escalas y descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural, ausente en la primera versión: «neither pluriculturalism nor the notion of intercultural competence [...] is highly developed in the CEFR book» (Council of Europe, 2020: 27). Igualmente, son notables también las ausencias de otros documentos de referencia europeos elaborados desde la Lingüística Aplicada (Council of Europe, 2008; Candelier, 2013; Huber y Reynolds, 2014) los cuales, sin duda alguna, hubieran sido muy útiles para definir los componentes crítico e identitario de la CI.

Una vez contextualizados los antecedentes y las referencias de las que parte la LOMLOE para el desarrollo de la CI, hemos de observar cómo se trasladan al marco pedagógico. Los principios –generales y pedagógicos– no profundizan en exceso, si bien enfatizan la adquisición de nociones culturales (Art. 16.2.), la aplicación de un enfoque global (Art. 16.3.), la educación emocional y en valores (Art. 19.2.) y la transversalidad e integración de competencias (Art. 19.4). Sin embargo, en los objetivos se observa una fuerte presencia de la CI, ya que, de los catorce establecidos, siete se vinculan directa o tangencialmente con esta realidad (BOE, 2020: 23-24):

1. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. (Art. 17.a)
2. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor. (Art. 17.b)
3. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones. (Art. 17.d)

³ Sirvan como ejemplo las cuatro dimensiones especificadas en la competencia global: «examinar cuestiones locales, globales e interculturales; participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas; comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas; y actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible» (OCDE, 2018: 15).

4. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura. (Art. 17.e)
5. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. (Art 17.f)
6. Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura. (Art. 17.h)
7. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. (Art. 17.m)

Dejando a un lado la mayor o menor adhesión de estos objetivos con la CI – compárense, por ejemplo, (2) y (3)–, todos ellos aluden a dimensiones de esta competencia: la cognitiva, ya sea atendiendo a saberes factuales de la «alta cultura» (3 y 6) o de la «baja cultura» y la «cultura comunicativa» (1, 4 y 5); la afectiva, enfatizando aspectos como la empatía, la autoconfianza o el respeto (1, 2, 3 y 7); y la crítica (1, 2 y 7). Por lo tanto, ha de reseñarse que la dimensión procedimental es la única para la que no se establece explícitamente ningún objetivo, hecho que contrasta, como se expondrá más adelante, con el contenido de las competencias específicas. Igualmente, ninguno de los objetivos incide en la conformación de la identidad lingüístico-cultural del alumnado, si bien en este aspecto la propuesta es coherente, dado que es el aspecto que menor peso presenta en las posteriores concreciones del currículo.

3.2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL PERFIL DE SALIDA

El perfil de salida actúa como garante de la enseñanza básica, dado que cualquier estudiante que supere la formación obligatoria sabrá «movilizar los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida» (MEFP, 2021: 21)⁴. Entre los diez desafíos que se mencionan, uno de ellos conecta inexorablemente con la CI: «cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas» (MEFP, 2021: 21). Igualmente, en relación con la interculturalidad, se explicita que estos desafíos suponen adoptar una posición ética, respetar el bien común, trascender la mirada local y comprometerse de modo global.

El correlato a estos desafíos se encuentra en las ocho competencias clave –a saber: competencia en comunicación lingüística (en adelante, CL); competencia plurilingüe (CP); competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM, por sus siglas en inglés); competencia digital (CD); competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA); competencia ciudadana (CC); competencia emprendedora (CEM); y competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)–, las cuales son definidas siguiendo la estela de otros marcos generales⁵ (Unión Europea, 2018; OCDE, 2019). Como ya se advirtió previamente, estas competencias se concretizan mediante una serie de descriptores operativos que permitirán conectar las competencias clave con las competencias específicas, lo cual «resuelve el problema de un aprendizaje bifocal (áreas, competencias) planteado en diseños curriculares anteriores» (Luengo Horcajo *et al.*,

⁴ Puesto que se trata de un borrador y los anexos suponen casi el 90 % de la extensión, citamos por las páginas totales del documento.

⁵ No obstante, se modifican la denominación de dos competencias: «competencia en lectoescritura» por «competencia en comunicación lingüística» y «competencia multilingüe» por «competencia plurilingüe». Dado el carácter de esta investigación, ha de aclararse que en esta última se opta por el término «plurilingüe» en vez de «multilingüe» para respetar la nomenclatura preferente en el Consejo de Europa.

2021: 14). En total se ofrecen 34 descriptores para la Ed. Primaria, de los cuales 7 están vinculados con la CI (tabla 1).

Tabla 1. Descriptores operacionales de las competencias clave en Ed. Primaria que implican CI.

<i>Total</i>	<i>Resumen</i>							
(7/34)	CL (1/5)	CP (1/3)	STEM (0/5)	CD (0/5)	CPSAA (0/5)	CC (2/4)	CEM (0/3)	CCEC (3/4)
<i>Descriptores operativos</i>								
CL (1/5)	CL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios de la lengua, así como los abusos de poder a través de la misma, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.							
CP (1/3)	CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.							
CC (2/4)	CC1. Entiende los hechos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto. CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, cuidar el entorno, rechazar prejuicios y estereotipos, y oponerse a cualquier forma de discriminación y violencia.							
CCEC (3/4)	CCEC1. Conoce, aprecia críticamente, respeta y promueve los aspectos esenciales del patrimonio cultural y artístico de cualquier época, valorando la libertad de expresión y el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística, para construir su propia identidad. CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, a través de sus lenguajes y elementos técnicos, en diversos medios y soportes, en un contexto en continua transformación. CCEC3. Enriquece y construye su identidad, interactuando con el entorno y la sociedad, a través de la expresión cultural y artística creativa, integrando su propio cuerpo y desarrollando sus capacidades afectivas, con actitud abierta e inclusiva con los demás.							

Como puede observarse, en la mitad de las competencias clave se ofrece algún descriptor que atiende a la CI del alumnado, destacando entre ellas la CCEC, con tres de sus cuatro descriptores. Si bien estos descriptores mantienen, de un modo general, el mismo enfoque que los objetivos, puesto que aluden a aspectos cognitivos (CP3, CC1, CCEC1, CCEC2), comunicativos (CL5, CP3), afectivos (CP3, CC3, CCEC3) y críticos (CL5, CC1, CC3, CCEC1), ha de apreciarse una notable diferencia, dado que en este caso sí se enfatiza la cuestión identitaria del individuo (CC1, CCEC1 y CCEC3). De modo análogo, la propia redacción de los descriptores implica recursos procedimentales (*gestionar, detectar, reconocer, reflexionar, etc.*), hecho que se explicitará con mayor detalle en las competencias específicas de cada área o materia.

3.3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LAS ÁREAS

Una vez identificados los descriptores operativos que trabajan la CI, el último nivel de análisis debe centrarse en cómo se relacionan estos con las competencias

específicas (CE), definidas como los elementos de conexión entre el perfil de salida y los saberes básicos y los criterios de evaluación de cada área (MEFP, 2021: 4). Es imprescindible acudir a esta tercera concreción del currículo porque las competencias clave son transversales, de modo que no existe correspondencia unívoca entre estas –o sus descriptores– y un área. Para ello, se efectuarán dos análisis: en primer lugar, se expondrá la propia relación que ofrece el currículo (tabla 2); en segundo lugar, siguiendo el contenido de los criterios de evaluación de cada CE, se atenderá a cómo se relacionan estas con las dimensiones de la CI, distinguiendo entre áreas y ciclos de la Ed. Primaria.

Tabla 2. Correspondencias entre descriptores operacionales que implican CI y las CE de cada área⁶.

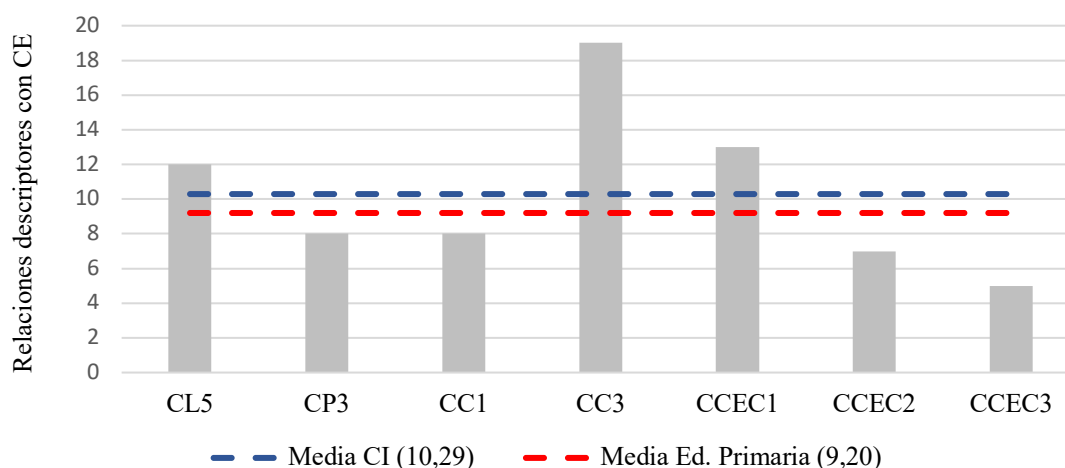
	<i>Con. Medio</i>	<i>Ed. Artíst.</i>	<i>Ed. Física</i>	<i>Ed. Valores</i>	<i>Lengua y liter.</i>	<i>Lengua extran.</i>	<i>Mate.</i>	<i>Total Ap. (%)</i>	<i>Total CE (%)</i>
CL5	CE6 CE9*		CE3	CE2* CE3 CE4	CE1* CE10	CE3 CE4* CE6*	CE6	12/72 (16,67)	12/46 (26,09)
CP3	CE8*	CE1* CE2* CE4			CE1*	CE4* CE6*	CE8*	8/72 (11,11)	8/46 (17,39)
CC1	CE6 CE7 CE8* CE9*	CE1*		CE1 CE2*	CE1*			8/72 (11,11)	8/46 (17,39)
CC3	CE4 CE6 CE7 CE8* CE9*	CE2*	CE1 CE3 CE4*	CE1 CE2* CE3 CE4	CE1* CE10	CE3 CE4* CE6*	CE8*	19/72 (26,39)	19/46 (41,30)
CCEC1	CE5 CE8* CE9*	CE1* CE2*	CE4*	CE2*	CE1* CE7 CE8	CE4* CE6*	CE5	13/72 (18,06)	13/42 (30,95)
CCEC2		CE1* CE2*	CE4*		CE7 CE8	CE1	CE2	7/72 (9,72)	7/42 (16,67)
CCEC3		CE3 CE4	CE4*		CE7 CE8			5/72 (6,94)	5/42 (11,90)
CE/CE	6/9	4/4	3/5	4/4	4/10	4/6	4/8		
Ap. CE	15	11	7	10	13	11	5		
Peso CI área (%)	15/62 (24,19)	11/31 (35,48)	7/27 (25,93)	10/28 (35,71)	13/72 (18,05)	11/42 (26,19)	5/51 (9,80)		
Peso área CI (%)	15/72 (20,83)	11/72 (15,28)	7/72 (9,72)	10/72 (13,89)	13/72 (18,05)	11/72 (15,28)	5/72 (6,94)		

Por un lado, una lectura horizontal de la tabla nos permite comprender tanto la importancia que se le otorga a la CI en la Ed. Primaria como su carácter transversal. Según

⁶ Las competencias específicas (CE) se numeran siguiendo la propuesta del currículo (MEFP, 2021). Aquellas marcadas con asterisco (*) son las que más apariciones presentan por área.

la propia descripción del currículo, los 7 descriptores operativos de la CI se vinculan 72 veces con las CE de las áreas, es decir, establecen de media 10,29 relaciones, dato superior a la del conjunto de los descriptores de la Ed. Primaria –34 descriptores y 313 relaciones, 9,20 relaciones de media– (figura 2). Más en detalle, es posible observar el peso de cada descriptor en la totalidad de la CI, en aras de ilustrar qué aspectos son más relevantes según la LOMLOE para desarrollar un alumnado competente interculturalmente. Como ilustra el gráfico, CL5, CCEC1 y CC3 se sitúan por encima de la media, destacando entre todos este último, el cual supone un 26,39 % del total. Es más, casi la mitad de todas las CE del currículo se orientan hacia este descriptor –19 de 46–, independientemente del área al que pertenezcan.

Figura 2. Comparativa de los descriptores de la CI

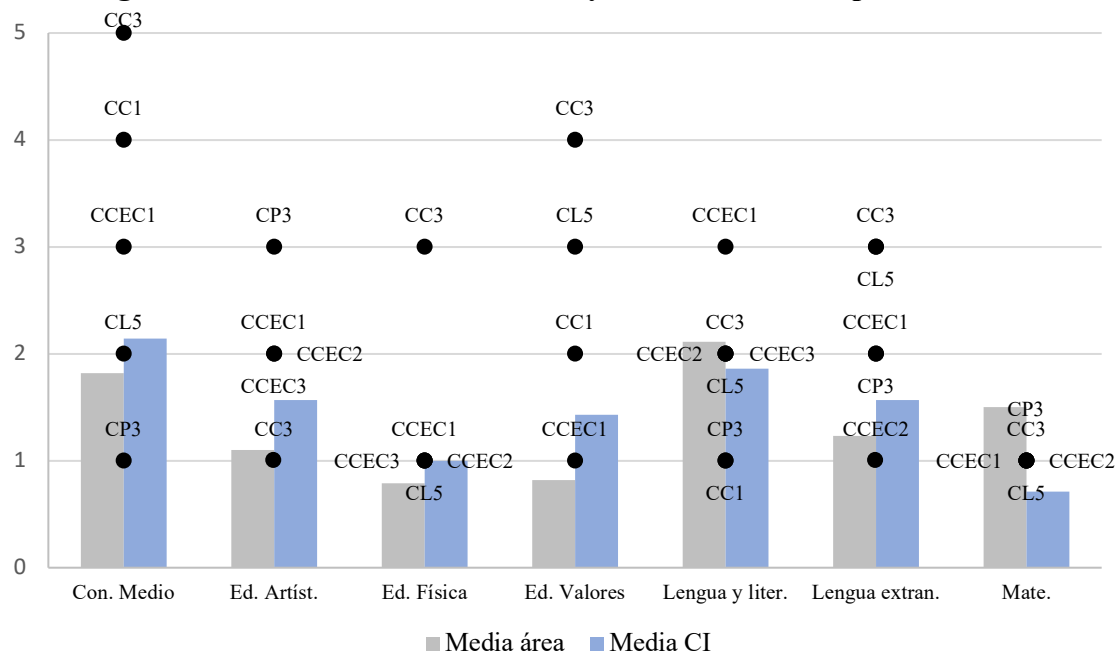


Por lo que respecta a la transversalidad de nuestro objeto de estudio, de las 46 CE que componen el currículo, 29 concomitan alguna vez con los descriptores de la CI (63,09 %). No obstante, si bien es cierto que la CI atraviesa diagonalmente el currículo, también lo es que lo hace difusamente, dado que se halla dispersa entre las áreas o ámbitos: si las CE se vinculan, de media, con 6,80 descriptores, en el caso de la CI lo hacen exclusivamente 2,48 veces, dispersión que se debe a que varias CE se relacionan solo con uno o dos descriptores⁷ –por ejemplo, todas las del área de Matemáticas–. Dicho de otro modo, la propuesta sugiere que la CI se adquiera gracias a la suma de los aprendizajes de diferentes áreas y competencias, no mediante la asignación de un espacio concreto del currículo.

Por otro lado, una lectura en vertical de los datos de la tabla nos permite analizar qué peso tiene la CI en cada área, así como los descriptores operativos más relevantes, en función del número de veces que se trabajan en las CE (figura 3). Las barras grises ilustran el número de veces que una CE del área se orienta hacia cualquier descriptor, mientras que las barras azules muestran el número de veces que una CE del área se enfoca hacia alguno de los descriptores de la CI⁸.

⁷ De hecho, si se extrajeran estas competencias del análisis (siete y once, respectivamente), la ratio CE/descriptores ascendería a 6,55; similar a la del resto del currículo de Ed. Primaria.

⁸ Datos expresados en medias: Conocimiento del medio natural, social y cultural (1,82 / 2,14); Educación artística (1,10 / 1,57); Educación física (0,79 / 1,00); Educación en valores cívicos y éticos (0,82 / 1,43); Lengua castellana y Literatura (2,11 / 1,86); Lengua extranjera (1,23 / 1,57); Matemáticas (1,50 / 0,71).

Figura 3. Peso de la CI en cada área y relación de descriptores⁹.

Como puede observarse, el gráfico constata la relevancia del descriptor CC3, el cual es, junto con CCEC1, los únicos presentes en todas las áreas. Por otro lado, resulta desalentador la poca relevancia de CC1 y CCEC3 en las áreas lingüísticas –en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras su representación es nula–, dado que se refieren a la construcción de la identidad del alumnado, aspecto en el que desempeñan un papel crucial las lenguas que domina la persona.

En cuanto a la relevancia de la CI por áreas, tan solo Matemáticas y Lengua castellana y Literatura se sitúan por debajo de la media, o sea, las CE se orientan más frecuentemente hacia otros descriptores que a los de la CI. Sin embargo, es necesario incidir en que Lengua castellana y Literatura supone el 18,05 % del total de la CI; por lo que esta disonancia entre ambos resultados podría deberse a la amplitud de esta materia en la Ed. Primaria, puesto que se vincula con una gran variedad de los descriptores de las competencias clave. En el lado opuesto se sitúan Educación en valores cívicos y éticos (35,71 %) –área exclusiva del tercer ciclo–, Educación artística (35,48 %) y Lengua extranjera (26,19 %).

No obstante, dado que los descriptores operativos en ocasiones resultan demasiado generales (López Rupérez, 2022) y son comunes a toda la Ed. Primaria, por lo que no distinguen entre ciclos, y en aras de aportar una perspectiva más precisa del tratamiento de la CI que traspase los límites de la propuesta oficial del currículo, se ha efectuado un segundo análisis que profundiza en las dimensiones de la CI trabajadas en las CE, propósito para el cual se ha atendido a los criterios de evaluación¹⁰ de cada competencia en los tres ciclos de la Ed. Primaria.

Con tal fin, solo se han tenido en cuenta aquellas CE que cumplen el siguiente criterio general: sus criterios de evaluación deben referirse explícitamente a cuestiones culturales, ya sea porque aluden a la interacción con individuos de diversas características

⁹ En cada área han sido eliminados aquellos descriptores que no se trabajan, es decir, que el currículo no relaciona con ninguna CE.

¹⁰ Con el propósito de refinar el análisis, en la dimensión cognitiva se ha atendido también al apartado denominado «saberes» de cada área, por ejemplo: «sociedades y territorios», en Conocimiento del medio natural, social y cultural; «educación literaria» en Lengua castellana y Literatura o «interculturalidad» en Lengua extranjera.

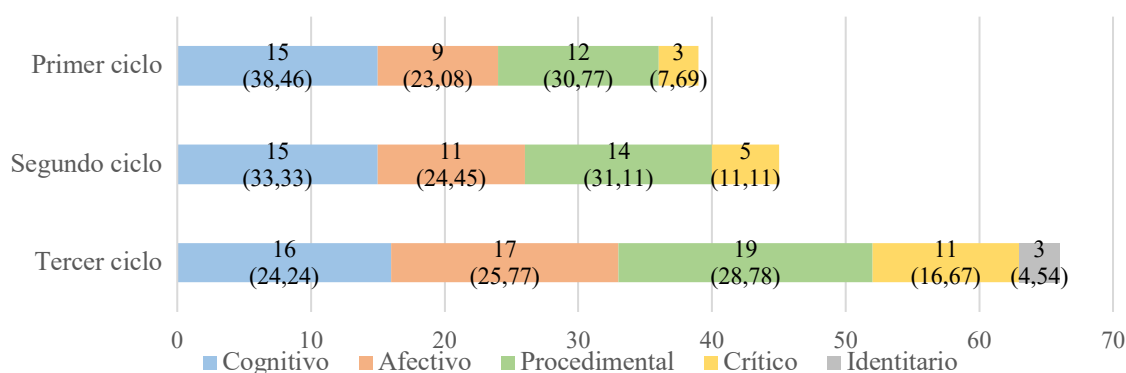
culturales o al conocimiento y valoración de la diversidad cultural. Las categorías según las cuales se han clasificado las CE del currículo corresponden a las dimensiones establecidas en la disciplina de los estudios de comunicación y CI en la enseñanza de lenguas extranjeras (*cfr.* apartado 2), los cuales se describen del siguiente modo:

1. Dimensión cognitiva: conocimientos factuales, ya sean referidos a la cultura formal o a la cultura profunda (Trujillo Sáez, 2005), a la propia cultura o a culturas ajenas. Términos clave: conocer, comparar, interpretar, inferir, etc.
2. Dimensión afectiva: actitudes hacia la otredad -individuos, sociedades o culturas-. Términos clave: respeto, empatía, apertura, interés, etc.
3. Dimensión procedimental: estrategias o destrezas que implican acción por parte del individuo. Términos clave: analizar, relacionar, detectar, identificar, etc.
4. Dimensión crítica: posicionamiento explícito hacia otras culturas, miembros de ellas o fenómenos discriminatorios. Términos clave: comprometerse, valorar, rechazar, considerar críticamente, etc.
5. Dimensión identitaria: alusión específica a la configuración o concienciación de la identidad del alumnado. Términos clave: identidad, construcción personal, concepto de sí mismo, enriquecimiento personal, etc.

Este tipo de análisis de contenido provoca, inevitablemente, tres consecuencias: en primer lugar, hay CE cuyos criterios de evaluación no satisfacen el criterio general anteriormente descrito, por lo que no formarán parte del estudio¹¹, a pesar de que el currículo las vincule con algún descriptor de la CI; en segundo lugar, habida cuenta de la progresividad del currículo, existen CE que satisfacen el criterio solo en alguno de los ciclos; finalmente, algunas CE, dada su definición y los criterios de evaluación establecidos, podrán suponer la movilización de recursos de más de una dimensión.

Un primer aspecto que emerge en el análisis es la progresividad del aprendizaje de la CI, destacando la representatividad de esta competencia en el tercer ciclo –39 CE en primer ciclo, 45 en el segundo y 66 en el tercero– (figura 4). También es relevante el peso de las dimensiones por ciclos, dado que todos los componentes aumentan su representación a medida que se avanza en la Ed. Primaria, excepto el cognitivo, el cual decrece –38,46 %, 33,33 % y 24,24 %, respectivamente–. No obstante, conviene incidir en que los criterios de evaluación de la dimensión cognitiva atienden en mayor medida a la negociación e interpretación de significados en el segundo y tercer ciclo, mientras que en el primer ciclo abordan principalmente el dominio de saberes.

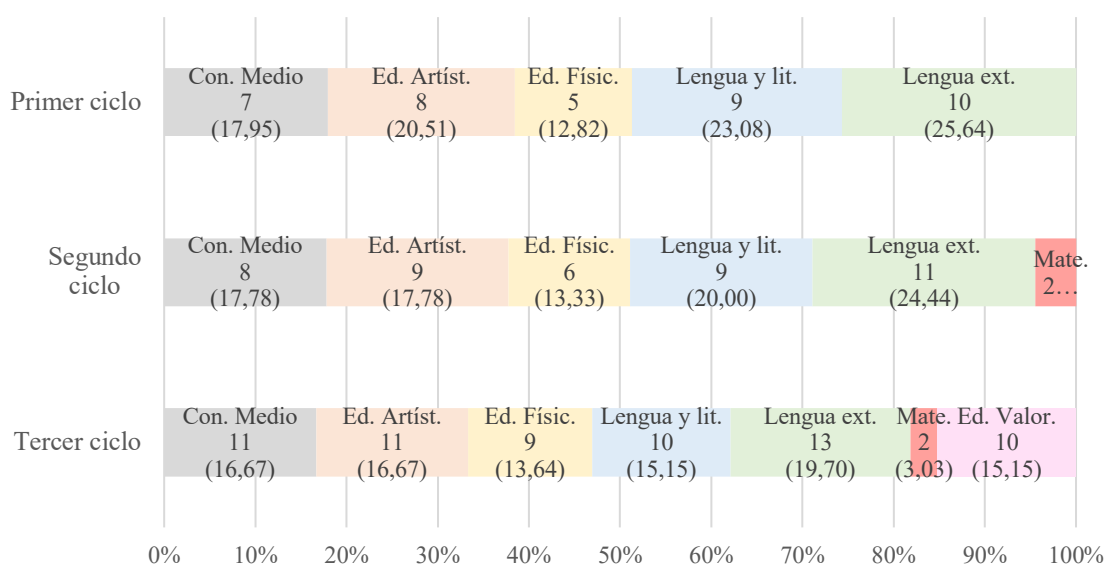
Figura 4. Distribución de las dimensiones de la CI según los ciclos de la Ed. Primaria



¹¹ Se han eliminado 6 CE de las 72 que adscribe el currículo a la interculturalidad: Conocimiento del medio natural, social y cultural (CE4); Educación artística (CE3), Educación en valores cívicos y éticos (CE3) y Matemáticas (CE2, CE5 y CE6).

En cuanto a la representatividad de las áreas en el desarrollo de la CI, se producen dos fenómenos simultáneos a medida que se progresa por el currículo de Ed. Primaria: por un lado, se complejizan los criterios de evaluación de las CE, de ahí que aumenten en todos los casos el número de relaciones de las competencias con las dimensiones de la CI; por otro lado, decrece el peso de todas las áreas, especialmente en el tercer ciclo, efecto producido por la inclusión del área Educación en valores cívicos y éticos, que supone un 15,15 % (figura 5). No obstante, se mantiene un cierto equilibrio, con la excepción de las áreas lingüísticas, que son las que más acusan este descenso, cuestión que ilustra, de nuevo, la concepción transversal e interdisciplinar de la CI en el currículo de la LOMLOE. Con todo, el área de Lengua extranjera es la prominente en los tres ciclos.

Figura 5. Relación de las áreas con el desarrollo de la CI según los ciclos de Ed. Primaria



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde el enfoque de la enseñanza de ELE, se ofrece en este trabajo una perspectiva pormenorizada del tratamiento de la CI en el currículo de la LOMLOE, con el ánimo de facilitar la labor que corresponderá a las Comunidades Autónomas y a los centros en la especificación de las competencias, criterios de evaluación y saberes que aborden la CI en la etapa de Ed. Primaria. Para ello, se ha elaborado un análisis vertical, el cual parte del estudio de las bases conceptuales y teóricas que sustentan la propuesta de la nueva ley educativa y finaliza con su materialización en el perfil de salida y en los contenidos de las áreas.

En cuanto a las fortalezas de la propuesta, en primer lugar, cabe destacar la naturaleza competencial del currículo –competencias clave y competencias específicas de las áreas–, así como el valor de los descriptores para operativizar el contenido de las competencias. Sin lugar a duda, esta articulación aproxima el tratamiento de la CI a los documentos de referencia en la enseñanza de lenguas extranjeras (Council of Europe, 2001, 2016, 2020; Instituto Cervantes, 2006), lo cual facilitará la aplicación futura de estos a la concreción del currículo.

En segundo lugar, como queda patente en el análisis, la enseñanza de la CI atiende a las tres dimensiones principales de esta competencia –cognitiva, afectiva y procedimental–, por lo que no se constriñe exclusivamente a la acumulación de saberes

factuales o la comparación de las culturas de referencia y las culturas de aprendizaje. De este modo, el currículo de la LOMLOE supera los enfoques exclusivamente cognitivistas, los cuales no promueven individuos capaces de desenvolverse eficaz y adecuadamente en una interacción intercultural, dado que esta implica una mayor diversidad de capacidades (Arasaratnam y Banerjee, 2011; IEREST, 2015; Arasaratnam-Smith, 2017; González Plasencia, 2020). Igualmente, ha de incidirse en lo acertado de incluir, desde el primer ciclo, el componente crítico –el cual aumenta su relevancia en los ciclos posteriores–, dado que el desarrollo de la CI ha de suponer necesaria e inexcusablemente un compromiso activo por parte del individuo, si se pretende que su educación incida en la realidad local o global (Guilherme, 2002; Byram, 2008, 2009; Huber y Reynolds, 2014; OCDE, 2018).

En tercer lugar, en la enseñanza de lenguas extranjeras se concibe la adquisición de la CI como un proceso longitudinal y no finito, dado que en él influyen las experiencias previas del individuo en la consecución de resultados internos –reconfiguración de la persona– y externos –adecuación y eficacia en la interacción– (Bennett, 1986; Deardorff, 2006; Fantini, 2021). Así, consideramos acertado que el currículo establezca un desarrollo progresivo de la CI, tanto en el grado de complejidad de los criterios de evaluación como en el peso de los componentes en cada ciclo. A este respecto, la distribución ejecutada en la LOMLOE coincide con otros modelos aplicados en diversos países (Jovanovic, 2020) y en la enseñanza de la CI en lenguas extranjeras (Borghetti, 2013; González Plasencia, 2016), los cuales postulan que el alumnado primero debe conocer una diversidad de hechos culturales –componente cognitivo– para, después, posicionarse afectiva y críticamente respecto a ellos. El componente procedimental, por su parte, se concibe como un repertorio de estrategias que capacitan al estudiante para navegar eficaz y adecuadamente por las dimensiones, de ahí que el número de recursos aumente a medida que se profundiza en los demás componentes.

Por lo que respecta a las posibles mejoras del currículo, es imperativo incidir en la escasísima atención que se le presta al componente identitario, presente de modo exclusivo en el tercer ciclo. Este hecho contrasta, por un lado, con los descriptores operativos de las competencias clave, ya que tres de los siete abordan explícitamente esta realidad; y, por otro lado, con los documentos de referencia empleados, los cuales describen la identidad del individuo como un elemento central de la CI (Council of Europe, 2016; Unesco, 2017; OCDE, 2018). Las Comunidades Autónomas y los docentes habrán de valerse de los anteriores marcos de referencia, así como de otros de igual valor (Council of Europe, 2008; Candelier, 2013; Huber y Reynolds, 2014; Council of Europe, 2020) para complementar este apartado en la ulterior concreción del currículo.

Asimismo, tampoco se explicita desde qué perspectiva se afronta la gestión de la diversidad cultural. Si se tiene en cuenta que, en la comunicación intercultural, «it is not just ‘culture’ that guides interactions but the co-construction of various identities such as gender, age, profession, social class, etc.» (Dervin y Tournebise, 2013: 535) y que los individuos «with their own linguistic and cultural positionings and identities, are involved in an encounter with alternate positionings and identities that they need to understand and evaluate» (Liddicoat y Scarino, 2013: 51), es necesario trabajar explícitamente el componente identitario para que el alumnado sea capaz de percibir las semejanzas y diferencias que guían la interacción y favorecen el *extrañamiento* (Jiménez-Ramírez, 2018).

Un tercer aspecto que habrá de precisarse será el de los conocimientos culturales, puesto que el currículo recoge principalmente referentes de la cultura formal o *highbrow culture* (Trujillo Sáez, 2005), y lo hace desde un enfoque informativo o «totalista» (Iglesias Casal, 2003), es decir, el dominio de unos saberes factuales que ha de transmitir

el discente y que pertenecen a una realidad estática, objetiva y supuestamente compartida por todos los miembros de una hipotética comunidad (González Plasencia, 2019). Ahora bien, si se acepta la cultura como un *continuum* dinámico y simbólico, como un dispositivo mental con el que creamos significado del mundo que nos rodea y mediante el que compartimos significados con los demás (Kramsch, 2011: 355), entonces el currículo debería ampliar el espectro cognitivo y dar mayor¹² cabida tanto a referentes de la «cultura profunda o lowbrow culture» (Trujillo Sáez, 2005) como a prácticas que favorezcan la interpretación y negociación de significados culturales: «the focus has shifted from cultures as things to human beings as social enactors of culture» (Dervin y Liddicoat, 2013: 6).

Finalmente, a lo largo del artículo se ha enfatizado el peso que supone la CI en el currículo de la LOMLOE y su carácter transversal, lo cual ha de motivar una reflexión sobre el proceso de enseñanza y sobre el rol del profesorado ante esta nueva ley. En primer lugar, la representatividad de la CI en las diferentes áreas sugiere un escenario en el que el trabajo por ámbitos puede emerger como alternativa para integrar esta competencia (Elizondo Carmona, 2020), escenario al que el propio borrador atiende¹³. Además, son varios los autores que, desde diferentes áreas del conocimiento, han puesto de manifiesto que el empleo de metodologías activas favorece el desarrollo de la CI (Baches Gómez y Sierra Huedo, 2017; Gómez-Parra y Álvarez Pintor, 2020; Torrijos Martí, 2020), por lo que este tipo de práctica docente puede permitirnos implicar al alumnado en el aprendizaje y relacionar diferentes materias en torno a los conocimientos, actitudes y destrezas que moviliza la CI. En segundo lugar, si la CI y la competencia global van a ocupar un lugar central en el aprendizaje y, a su vez, este se concibe como un proceso longitudinal, deberán promoverse instrumentos de evaluación apropiados que permitan valorar los diferentes estadios de aprendizaje. Aunque el catálogo en la enseñanza de lenguas extranjeras es amplio, la mayoría no está adaptada a público infantil. No obstante, existen ciertas alternativas que pueden suponer un punto de partida adecuado (*vid.* Vilà Baños, 2005; OCDE, 2018). Por último, pero en relación con todo lo anterior, dada la transversalidad de la CI en el currículo, la responsabilidad de que los alumnos desarrollen esta competencia recaerá en todos los maestros, independientemente de su especialidad. Varios autores han destacado que la formación que reciben en este ámbito es deficiente, escasa y principalmente optativa (Peñalva Vélez y López-Goñi, 2014; Peñalva Vélez y Leiva Olivencia, 2019; Rubio Gómez, Martínez Chicón y Olmos Alcaraz, 2019), por lo que urge solucionar este aspecto: de ello depende el futuro de la CI en nuestras aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arasaratnam-Smith, Lily A. 2017. «Intercultural competence: An overview». En *Intercultural Competence in Higher Education*, eds. Darla K. Deardorff y Lily A. Arasaratnam-Smith. New York: Routledge.
- Arasaratnam, Lily A. 2012. «Intercultural spaces and communication within: an explanation». *Australian Journal of Communication*, 39 (3): 135–141.
- Arasaratnam, Lily A. y Smita C. Banerjee. 2011. «Sensation seeking and intercultural

¹² Las áreas que más atienden a estos aspectos son Lengua castellana y Literatura y Lengua extranjera.

¹³ «La Educación Primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas que tendrán un carácter global e integrador, estarán orientadas al desarrollo de las competencias del alumnado y podrán organizarse en ámbitos» (MEFP, 2021: 4) y «los centros podrán establecer agrupaciones de áreas en ámbitos en el marco de lo establecido a este respecto por sus respectivas Administraciones educativas» (MEFP, 2021: 7).

- communication competence: A model test». *International Journal of Intercultural Relations*, 35: 226–233.
- Baches Gómez, Jorge y María Luisa Sierra Huedo. 2017. «La educación intercultural y el Desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: retos y oportunidades». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (1):161–181.
- Bennett, Janet M. 2008. «Transformative training: Designing programs for culture learning». En *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*, ed. Michael A. Moodian. Thousands Oaks: SAGE.
- Bennett, Michael J. 1986. «A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity». *International Journal of Intercultural Relations*, 10: 1–33.
- Borghetti, Claudia. 2011. «Pursuing intercultural and communicative goals in the foreign language classroom: clues from selected models of intercultural competence». En *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Training*, ed. Pilar Alderete-Díez. Bern: Peter Lang.
- Borghetti, Claudia. 2013. «Integrating intercultural and communicative objectives in the foreign language class: a proposal for the integration of two models». *The Language Learning Journal*, 41 (3): 254–267.
- Borghetti, Claudia. 2019. «Interculturality as collaborative identity management in language education». *Intercultural Communication Education*, 2 (1): 20–38. <https://dx.doi.org/10.29140/ice.v2n1.101>
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael. 2008. *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael. 2009. «Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education». En *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, ed. Darla K. Deardorff. Thousands Oaks: SAGE.
- Byram, Michael. 2012. «Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship». En *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, ed. Jane Jackson. New York: Routledge.
- Candelier, Michel (coord.). 2013. *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Chen, Guo-Ming y William J. Starosta. 1997. «A review of the concept of intercultural sensitivity». *Human Communication*, 1: 1–15.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. 2008. *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. 2016. *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Deardorff, Darla K. 2006. «Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization». *Journal of Studies in International*

- Education*, 10 (3): 241–266.
- Dervin, Fred y Anthony J. Liddicoat. 2013. «Introduction: Linguistics for intercultural education». En *Linguistics for intercultural education*, eds. Fred Dervin y Anthony Liddicoat. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dervin, Fred y Céline Tournebise. 2013. «Turbulence in intercultural communication education (ICE): does it affect higher education?». *Intercultural Education*, 24 (6): 532–543. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.866935>
- Dervin, Fred y Kaisa Hahl. 2015. «Developing a Portfolio of Intercultural Competences in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme». *Scandinavian Journal of Education Research*, 59 (1): 95–109. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904413>
- Elizondo Carmona, Coral. 2020. *Ámbitos para el aprendizaje. Una propuesta interdisciplinar*. Octaedro: Barcelona.
- Fantini, Alvino E. 1995. «Introduction: Language, Culture and a World View: Exploring the Nexus». *International Journal of Intercultural Relations*, 19 (2): 143–153.
- Fantini, Alvino E. 2006. *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Battleboro: Federation of the Experiment in International Living.
- Fantini, Alvino E. 2021. «Intercultural Communicative Competence: A Necessary Ability for All». *World Learning Publications*, 4.
- Gómez Parra, María Elena y José Antonio Álvarez Pintor. 2020. «La competencia intercultural a través de las etnomatemáticas en Educación Primaria». En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, coords. Eloy López Meneses, David Cobos Sanchiz, Laura Molina García, Alicia Jaén Martínez y Antonio Hilario Martín Padilla. Octaedro: Barcelona.
- González Ortega, M^a Pilar y José M^a Lozano Salinas. 2021. «La organización del currículo». En *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*, coords. Antonio Asegurado Garrido y Jesús Marrodán Gironés. Andalucía: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE).
- González-Calero Labián, Rosa. 2021. «Líneas estratégicas de la LOMLOE». En *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*, coords. Antonio Asegurado Garrido y Jesús Marrodán Gironés. Andalucía: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE).
- González Plasencia, Yeray. 2016. «Life in a day: cómo trabajar la Competencia Intercultural en E/LE con el mundo como estímulo». *Foro de profesores de E/LE*, 12: 99–108.
- González Plasencia, Yeray. 2019. *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang.
- González Plasencia, Yeray. 2020. «Instrumentos de medición de la competencia comunicativa intercultural en español LE/L2». *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (2): 163–177.
- Guilherme, Manuela. 2002. *Critical citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hernández Bravo, José Antonio. 2011. *La competencia intercultural en alumnado de Educación Primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. Tesis doctoral: Universidad de Alicante.
- Huber, Josef y Christopher Reynolds (eds.). 2014. *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- IEREST. 2015. *Intercultural education resources for Erasmus students and their teachers*. Koper: Annales University Press.

- Iglesias Casal, Isabel. 2003. «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas». *Carabela*, 54: 5–28.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Jiménez-Ramírez, Jorge. 2018. *La enseñanza de cultura*. Madrid: Arco Libros.
- Jovanović, Ana S. 2020. «La competencia intercultural en educación primaria: análisis de los estándares de competencia». *Nasledje*, 45: 113–129.
- Kramsch, Claire. 2006. «From Communicative Competence to Symbolic Competence». *The Modern Language Journal*, 90: 249–252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Kramsch, Claire. 2011. «The symbolic dimensions of the intercultural». *Language Teaching*, 44 (2): 354–367.
- Liddicoat, Anthony J. y Angela Scarino. 2013. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley Blackwell.
- López Rupérez, Francisco. 2022. «El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE». *Revista Española de Pedagogía*, 80: 55–68. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
- Luengo Horcajo, Florencio, José Hernández-Ortega, Manuel Clavijo Ruiz y José Antonio Gómez Alfonso. 2021. «Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular LOMLOE. Proyecto Atlántida». *Avances En Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.723>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). 2020. *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Documento base. Claves para el diálogo*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/debate-curriculo/documentacion-debate.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). 2021. *Proyecto de real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/debate-curriculo/documentacion-debate.html>
- OCDE. 2018. *Marco de Competencia Global. Prepara a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018*. [https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)
- OCDE. 2019. *Estrategias de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Paris/Madrid: OECD Publishing/Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>
- OCDE. 2020. *PISA in Focus. ¿Tienen todos los estudiantes las mismas oportunidades para aprender competencias globales e interculturales en el centro educativo?* Paris/Madrid: OECD Publishing/MEFP/INEE.
- Peñalva Vélez, Alicia y José Javier López-Goñi. 2014. «Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2): 139–153. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871>
- Peñalva Vélez, Alicia y Juan José Leiva Olivencia. 2019. «La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de futuros profesionales de la educación». *Educación*, 55(1): 141–158.

- <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Risager, Karen. 2011. «The cultural dimensions of language teaching and learning». *Language Teaching*, 44 (4):485–499. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000280>
- Rubio Gómez, María, Raquel Martínez Chicón y Antonia Olmos Alcaraz. 2019. «Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social». *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 12(2): 337–350. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14655>
- Spitzberg, Brian H. y G. Chagnon. 2009. «Conceptualizing Intercultural Communication Competence». En *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, ed. Darla K. Deardorff. Thousands Oaks: SAGE.
- Torrijos Martí, Isabel. 2020. *Competencia intercultural y lengua extranjera. Propuesta de actuación*. Tesis doctoral: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.
- Trujillo Sáez, Fernando. 2005. «En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua». *Porta Linguarum*, 4: 23–39.
- UNESCO. 2017. *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Unión Europea. 2018. *Recomendación (UE) 2018/C 189/01 del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
- Vilà Baños, Ruth. 2005. *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tesis Doctoral: Universitat de Barcelona.