

CULTURA E INTERCULTURALIDAD

(Culture and intercultural communication)

Jorge Jiménez-Ramírez

1. Introducción

Con este capítulo se pretende arrojar luz sobre algunas de las cuestiones recurrentes dentro de la enseñanza del concepto de cultura: ¿Qué entendemos por este concepto? ¿Por qué es fundamental la cultura en cualquier programa de lengua segunda (L2)? ¿Por qué se establecen analogías con elementos como un iceberg, una cebolla o unas gafas o lentes? ¿Qué es la competencia intercultural? ¿Por qué no deja de adquirir importancia tanto en la educación como en la empresa, la economía o las relaciones internacionales? ¿Qué tienen que ver ambos conceptos, cultura y competencia intercultural, con el aprendizaje de L2? Y, sobre todo, ¿cómo se puede trabajar la cultura de una forma sencilla y apta para todos los niveles y contextos educativos? Para responder a estas y otras cuestiones, en este capítulo se sistematizan las principales perspectivas sobre la cultura que coexisten dentro de la lingüística aplicada, unificando las definiciones más pertinentes con la comunicación y presentando las contradicciones esenciales que afectan a la enseñanza de la cultura. Asimismo, se esbozan las líneas de desarrollo dentro de un área que está llamada a incrementar su visibilidad en los años venideros. Por último, se propone una metodología en cuatro pasos que ponen en práctica la competencia intercultural a partir de una habilidad cognitiva básica, la comparación, a través del extrañamiento y con el objetivo de mejorar la eficacia comunicativa.

Palabras clave: cultura; interculturalidad; comparación; extrañamiento; eficacia comunicativa

The main goal of this chapter is to shed light on some of the recurring issues within the teaching of culture: What do we mean by this concept? Why is culture fundamental in any second language (L2) program? Why are analogies established with elements such as an iceberg, an onion or a pair of glasses? What is intercultural competence? Why does it continue to gain importance not only in education but also in business, economics or international relations? What do these concepts – culture and intercultural competence – have to do with learning a second language (L2)? And above all, how can culture be integrated and taught in a simple and suitable way in all educational levels and contexts? To answer these and other questions, in this chapter, the main perspectives on culture coexisting within applied linguistics are systematized, unifying the most relevant definitions with communication and presenting the essential contradictions that

affect the teaching of culture. Likewise, future lines of development are presented within an area that will undoubtedly be strengthened in the coming years. Finally, a four-step methodology is advanced, one that works on intercultural competence from a basic cognitive ability – comparison – through estrangement, with the aim of improving communicative efficacy.

Keywords: culture; interculturalism; comparison; strangeness; communicative effectiveness

2. Estado de la cuestión

En el año 2014, la palabra más buscada en el *Diccionario de la lengua española* (DRAE) fue el término *cultura* (Morales 2015). Esto da una idea de la falta de concreción semántica y ambigüedad que caracteriza a este término en muchos campos de estudio como, por ejemplo, la lingüística aplicada, donde la cultura constituye a menudo un “contenido curricular problemático” (Koike y Lacorte 2014). Aunque podamos manejar tantas definiciones de *cultura* como disciplinas que estudian la especie humana, la mayoría coinciden en concebirla como una serie de habilidades y conocimientos de carácter colectivo (Hofstede 1994, 5), compartidos (Bowers 1992, 7) y organizados de acuerdo con reglas de percepción comunes (Alptekin 1993, 136; Kramsch 1998, 10). En concreto, dentro de la lingüística aplicada, la cultura incluye “los actos del habla, la estructura retórica de los textos, las organizaciones sociales, los constructos de conocimiento [...], las nociones de espacio personal, los gestos, el tiempo y cuestiones similares”, como señala Hinkel (1999, 1) a partir de las definiciones recogidas por el Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) de la Universidad de Minnesota.

Desde comienzos del siglo XXI, las directrices institucionales de la enseñanza de lenguas —como los *World-Readiness Standards for Learning Languages* (The National Standards Collaborative Board 2015), el currículo inglés (establecido en 1988 con la aprobación del *Education Reform Act*) o el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006)— consideran fundamental incrementar la enseñanza de este conjunto indefinido de contenidos, destrezas y habilidades pertinentes para el aprendizaje de lenguas que se engloban bajo el término *cultura*. Este aumento de la demanda es coherente con las necesidades de una sociedad globalizada, influida por el abaratamiento de costes en el transporte de masas y los avances tecnológicos (Brislin 1993, 2), y el incremento exponencial de los contactos entre personas de diferentes culturas que crean sociedades cada vez más multilingües y multiétnicas. Estos cambios sociales han hecho evidente, también entre los profesionales de lenguas segundas (L2), La gran importancia que para la comunicación tiene la cultura, entendida como un conjunto diverso de saberes (Jandt 2010). De esta forma, la enseñanza de la cultura se ha incorporado como contenido en las programaciones de español como L2 junto al fomento de estrategias que desarrollan la *conciencia lingüística de la cultura* (Attinasi, Friedrich y Otsler 1998) porque:

Sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se ve dificultada: la comprensión, incluso de palabras y expresiones básicas (por ejemplo, las que hacen referencia al horario de comidas), puede ser parcial o aproximada, y puede que los hablantes y correspondientes no consigan expresarse adecuadamente, o incluso ofender a su interlocutor.

(Byram y Fleming 2009, 12)

Toda esta “compleja combinación de conocimientos valiosos y destrezas” (Corbett 2003, 30) que necesita adquirir el aprendiz de L2 conforma la *competencia comunicativa intercultural* (Lustig

y Koester 1993; Byram 1997; Moran 2001) que posteriormente Fantini (1999) simplificaría como *competencia intercultural*. El origen del término se remonta al concepto de *competencia comunicativa* (Canale y Swain 1980) que algunos autores, como Van Ek (1986) o Bachman y Palmer (1984, 1989), ampliaron posteriormente con otras subcompetencias —como la social, la sociolingüística, la sociocultural o la pragmática, entre otras— que atendían específicamente los aspectos sociales y contextuales que afectan a la comunicación.

Respecto al concepto de competencia intercultural, en general se pueden distinguir dos tipos de definiciones según se centren en la eficacia de la comunicación o en la transformación personal. Dentro del primer grupo, el Instituto Cervantes, en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.* 2008), define la competencia intercultural como: “La habilidad del aprendiz 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”. Por otra parte, Lustig y Koester (1993, 28) definen la competencia intercultural como la capacidad y habilidad para insertarse en otras culturas y comunicarse eficazmente, compartiendo los significados simbólicos, estableciendo relaciones y desarrollando tareas con personas de las culturas metas.

Otro segundo grupo de definiciones contempla la competencia intercultural como un proceso de transformación. En este sentido, ya Selinker (1972) aspiraba a que los aprendices pasaran del estado de *turistas* (con imágenes simples y estereotípicas de la otra cultura) a un estado de *ciudadanos* (un nivel de aculturación que hace innecesaria la interpretación porque la comprensión ya está asegurada). También Meyer (1991, 137), Hinkel (1999, 219) o Liddicoat (2009, 131), por ejemplo, entienden la competencia intercultural como una vía de meditación transcultural que conduce a hallar y fijar la identidad real de los aprendices. Además, la interculturalidad tiene que poner el acento en el desarrollo de habilidades que transforman a una persona “monocultural” en otra “multicultural” capaz de entender y respetar las diferencias (Jandt 2010, 54), por eso en los últimos años se ha incrementado el trabajo sobre la identidad mediante, por ejemplo, encuestas de percepción (Koike y Lacorte 2014).

Ambos grupos de definiciones de competencia intercultural, la comunicativa y la transformadora, conciben al aprendiz ideal de L2 como un *border-crosser*: un negociador de significados o “hablante intercultural” (Roberts y Byram 2001, 3, 5–6) capaz de enfrentarse a la *otredad* (Oliveras 2000; Hallam y Street 2001) puesto que “comunicar en una segunda lengua o lengua extranjera requiere mediación y establecer relaciones entre la propia cultura y las otras” (Roberts y Byram 2001, 7). Por esta razón se da mucha importancia en la metodología de LE/2 al “encuentro o la interacción entre culturas y sus intentos por conocerse, entenderse y reconocerse” (Byram y Fleming 2009, 245) y se concibe al aprendiz de lenguas como un *mediador* (Capítulo 4 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) [Council of Europe 2001, 2017]): un intermediario a medio camino entre dos culturas, dos lenguas y dos visiones del mundo (Corbett 2003, 2) que, sin pertenecer completamente a ninguna de ellas, posee la “macrocompetencia” (García y Kharnásova 2012, 100) de conocer la sociedad meta, la sociedad de origen y los vínculos entre ambas.

3. Consideraciones metodológicas

Como indica Griffin (2005, 12), la competencia intercultural constituye en la actualidad una de las competencias menos trabajadas en la enseñanza de idiomas, debido a su carácter *controvertido* y *confuso*. En primer lugar, la enseñanza de la competencia intercultural resulta controvertida porque, como señalábamos antes, durante el proceso de adquisición se cuestiona inevitablemente la identidad del aprendiz al comparar su propia identidad con la del *otro* (Knutson 2006). El

resultado es que se genera incomodidad entre aprendices y profesores al cuestionar conceptos o perspectivas asumidas como normales. Con frecuencia, esta duda se considera políticamente incorrecta o puede herir susceptibilidades, sobre todo, si las actividades no han sido diseñadas y pautadas con suficiente atención. Por este motivo, a menudo el profesor evita trabajar con actividades y contenidos culturales porque pueden ser percibidos como socialmente delicados o polémicos. En segundo lugar, también forma parte de la controversia la dificultad para medir la adquisición de la competencia intercultural. El desconocimiento general de los métodos de evaluación favorece la idea de que la competencia intercultural es invaluable y, por lo tanto, desde la perspectiva de algunos administradores, no valiosa; por consiguiente, la balanza se inclina a favor del léxico y la gramática cuando se trata de medir el nivel comunicativo de los aprendices.

Además de controvertido, el panorama de la competencia intercultural resulta confuso porque conviven varias posturas respecto a la enseñanza de cultura, según se centren, de acuerdo con Marcos Marín (1990), en el estudio de los textos (*el eje literario*), la reflexión teórica sobre el lenguaje (*el eje filosófico*) o su utilidad como herramienta de comunicación (*el eje del foro*).

Para los profesionales que provienen del *eje literario* (generalmente formados en programas de filología y literatura), el modelo lingüístico es la variedad literaria, por eso los contenidos se organizan en torno a la gramática normativa y se ignora el papel del contexto en las interacciones reales. Bajo este enfoque tradicional, el papel de la cultura se reduce a un repertorio de contenidos históricos y artísticos, o de *cultura con mayúsculas* (Seelye 1984; Adaskou, Britten y Fahsi 1990; Miquel y Sans 1992), que se completa con contenidos de las "cuatro efes": *facts, food, festivals y folklore* (Kramsch 1993, 24).

Otros profesionales prefieren centrarse en el *eje filosófico*, o sea, conocer los mecanismos cognitivos comunes que activan los humanos cuando se comunican. En las metodologías desarrolladas a partir de este grupo de ideas priman los mecanismos psicológicos que afectan al aprendizaje frente al papel de la cultura, que en algunos casos se llega a juzgar irrelevante (como en el generativismo).

Finalmente, a partir de los años 70 surge el *eje del foro* con la intención de ocuparse del carácter social que tienen las lenguas. Los profesionales interesados en esta postura sostienen que la interacción humana es un proceso complejo en el que el contexto tiene un papel esencial para la intercomprensión (Kramsch 1993) y en el que la lengua es solo una parte de una comunicación siempre condicionada por creencias, valores, costumbres, ritos o tabúes. La comprensión cultural desplaza en importancia a la exactitud gramatical y se hace "un énfasis explícito en los aspectos socioculturales del uso de la lengua" (Canale y Swain 1980) de manera que la cultura se integra en el currículo de la L2 con la misma importancia que el resto de los contenidos (Corbett 2003, 24).

En la actualidad, las técnicas y métodos de los tres ejes de ideas conviven y se combinan *ad hoc* creando una situación que diversos autores tildan de transmitológica, postmetodológica (Lacorte 2007) o ecológica (Tudor 2003). Esta coyuntura, por un lado, culmina la convergencia metodológica que en torno a la competencia intercultural se inició en los años 80 (Scollon 1980), pero, por otro lado, genera importantes paradojas que abundan en la confusión sobre su enseñanza y adquisición.

La primera contradicción es que, como señala Fantini (2000), los profesores conciben la competencia intercultural o bien como una habilidad o bien como una suma de conocimientos, según el eje de ideas del que provengan, su experiencia y formación (Allen 2000). A pesar de que la mayoría ha recibido una preparación basada en técnicas filológicas (Pastor Cesteros 1999), se les insta a trabajar con métodos y conceptos que dependen de una concepción comunicativa

de la lengua. El resultado es que para muchos de estos profesores la cultura es un contenido que deben enseñar porque se incluye en el diseño curricular, pero no cuentan con herramientas o conocimientos para desarrollarla. Así, la cultura se percibe como un contenido curricular misterioso, semejante a un iceberg, con una gran parte interna compleja y oculta.

Ante esta situación, muchos docentes pueden sentirse confundidos y entremezclar el desarrollo de la competencia intercultural con el aprendizaje de contenidos de “cultura con mayúsculas”, más fácilmente identificables y evaluables (Nikleva 2012). La música, la pintura, el cine, la arquitectura, las fiestas o los personajes históricos se introducen en un programa de L2 imitando currículos escolares de carácter más general en la lengua materna de los alumnos, lejos de posibles metas comunicativas y/o interculturales. De esta manera, la cultura se percibe como un repertorio de contenidos sin ningún objetivo claro, a veces reforzando los estereotipos y, en cualquier caso, con una rentabilidad comunicativa nula.

La segunda contradicción que afecta drásticamente a la enseñanza de la competencia intercultural es que, a pesar de las recomendaciones institucionales para promover el desarrollo de la competencia intercultural, los aprendices reciben escasa formación o entrenamiento específico para la comprensión de las perspectivas mentales de su propia cultura de origen (incluso en el caso de los programas de estudios o trabajo en el extranjero). Se espera que los aprendices adquieran la competencia intercultural por la simple exposición a materiales, muestras o convivencia con personas de otras culturas. Sin embargo, las investigaciones demuestran que, sin actividades específicas y un diseño curricular que incluya la competencia intercultural, los aprendices se sirven de su experiencia en el extranjero para confirmar y aumentar los estereotipos que ya tenían antes de su marcha (véase Kordes 1991, 288; Coleman 1997 o Salisbury 2013). Es decir, la simple exposición a productos culturales (imágenes, música, textos o cine, por ejemplo) resulta insuficiente para garantizar que el aprendiz llegue a ser un mediador que comprenda el sistema de ideas no solo de la otra cultura, sino de la propia.

Precisamente por este segundo punto, la investigación sobre la competencia intercultural ofrece perspectivas muy prometedoras. Lessard-Clouston (2016, 65) señala que, aunque se puede calificar la producción académica sobre competencia intercultural como insuficiente, la investigación sobre la enseñanza de cultura en L2 está emergiendo en el ámbito del español L2 —y también en otros idiomas. A partir de los trabajos de Martín (2015) y Lessard-Clouston (2016), se señalan estas dimensiones como ejes para la investigación venidera:

- 1) La identidad, las relaciones de poder y los discursos nacionales. Ya se vio que cuestionarse la propia identidad es una consecuencia inherente al proceso de aprendizaje de una L2, por lo tanto, es necesario conocer cómo interfiere en la articulación de programas de enseñanza o el diseño de actividades pedagógicas (un buen ejemplo de esta tendencia es el trabajo de Nugent y Catalano 2015).
- 2) La conexión entre los avances de las últimas teorías psicopedagógicas y la práctica en el aula. Se destacan las contribuciones que se están haciendo en este sentido desde el cognitivismo (véase Moreno-Fernández 2014).
- 3) La integración de la tecnología en el proceso de la adquisición de la competencia intercultural, incluida en la evaluación (véase el curso Proyecto Cultura coordinado por Gilberte Furstenberg en el Massachusetts Institute of Technology [MIT] o Godwin-Jones 2013; también los Capítulos 35–38 en este volumen).
- 4) El diseño de currículos e inventarios de contenidos culturales. Sobre todo, en lo que respecta a la estructura de la conversación o contenidos no lingüísticos, como la cinésica, la táctémica o la cronémica, entre otros (véase la propuesta de Moran 2001).

- 5) La intervención curricular. Es necesario tener modelos que resuelvan cómo incorporar la competencia intercultural en los currículos ya en funcionamiento o en otros nuevos (p. ej., Santamaría 2010 o Song 2014).
- 6) El desarrollo de modelos metodológicos generales para la competencia intercultural. Por un lado, son necesarios modelos de actividades que motiven a los aprendices a reflexionar y aprender sobre la cultura propia y ajena (véase, por ejemplo, la propuesta de Koike y Lacorte 2014). Por el otro, la enseñanza y el aprendizaje de la competencia intercultural necesitan una metodología propia que, de acuerdo con lo señalado antes, cumpla los siguientes requisitos: estar centrada en el desarrollo de la competencia, no en la simple adquisición de los contenidos culturales; formar comunicadores culturalmente competentes, capaces de comunicarse con miembros de varias culturas; ser capaz de funcionar en casi todos los ejes de ideas, enfoques, métodos, niveles y contextos formativos; desarrollar la capacidad crítica y el análisis del aprendiz, además de permitir la interacción con otros aprendices.

En resumen, para muchos profesionales, la competencia intercultural es sinónimo del simple conocimiento sobre costumbres e instituciones (Corbett 2003, 31) y la gramática sigue siendo el eje vertebrador de la clase y la evidencia que muestra el nivel del aprendiz. Ni los manuales o libros de texto, ni los programas de enseñanza suelen incluir contenidos que expliquen el contexto —como la cinésica, la cronémica, la tactémica, la pragmática, la sociolingüística y la supralingüística— o que den información sobre variedades diastráticas, tabúes, estereotipos o estructura de la conversación. Los centros educativos muestran reticencias ante su enseñanza porque para su adquisición es necesario lidiar con elementos potencialmente conflictivos que afectan a la identidad del aprendiz y del profesor. Además, los profesores se sienten escépticos ante la importancia de una competencia cuya función no entienden y para cuya enseñanza no suelen estar formados, de manera que todos —centros, profesores y alumnos— prefieren asumir que la competencia intercultural se adquiere por la simple convivencia en otra cultura. En la próxima sección, proponemos unas pautas para el desarrollo de la competencia intercultural en L2 que faciliten la capacidad del aprendiz de trabajar la reflexión sobre la red de elementos que intervienen en la comunicación —no sólo en la gramática o el léxico—, y de entender que la identidad cultural es una construcción mental más.

4. Pautas para el desarrollo de la competencia intercultural

Como hemos mencionado antes, la competencia intercultural no forma solamente una mera colección de datos, curiosidades, sucesos o historias, sino que responde a la capacidad de ser comunicativamente competente: conocer las estructuras sociales, los valores y actitudes relacionadas con el lenguaje, la red de significados compartida, los recursos implícitos que intervienen en la comunicación, las categorías conceptuales y cómo se transmiten la información y las habilidades en la cultura-lengua meta (Saville-Troike 2008). Cualquier actividad o intervención curricular para reforzar la competencia intercultural debe tener como último objetivo que el aprendiz pueda vivir dentro o en contacto con varias culturas y, por consiguiente, capacitarlo tanto para comunicarse, como para manejar los choques culturales o los estereotipos desde una perspectiva externa, o *etic*, que relativice las perspectivas internas, o *emic*, de los miembros de la cultura meta (Harris 2004: 30).

Al diseñar las actividades con estos objetivos, se fomenta que el aprendiz interprete los hechos culturales mediante el empleo de cinco *funciones* —comparar y contrastar, extraer conclusiones, hacer predicciones, discutir posibilidades y probabilidades (Moran 2001, 44)— y cinco *conocimientos*: un primero sobre “mí”, sobre “el otro” y sobre cómo ocurre la comunicación; un

segundo para interpretar y relacionar dichos conocimientos; un tercero que provea la perspectiva crítica sobre los comportamientos culturales; un cuarto para que sea capaz de descubrir la información cultural, y el quinto para relativizar y valorar las actitudes y creencias del otro y de sí mismo (Byram 1997).

4.1. El extrañamiento como eje de la enseñanza de cultura

Proponemos compendiar dichas funciones y conocimientos en tres acciones cognitivas básicas: *observar*, *comparar* y *analizar*. Estas acciones forman parte de nuestra forma de conceptualizar el mundo desde que nacemos, y además constituyen la esencia del método científico propio de ciencias como la antropología o la lingüística, que aspiran a acceder al "plano semántico" oculto tras los aspectos informales y las relaciones de las personas (Haller 2005, 13).

Consecuentemente, la propuesta a continuación se enmarca en una línea metodológica transdisciplinar que, inspirada en los trabajos de Byram, identifica en el aprendiz de L2 una serie de habilidades y competencias compartidas con los etnógrafos (Corbett 2003, 94). La intención no es formar protoantropólogos, sino que el aprendiz pueda adquirir conceptos teóricos y destrezas que le permitan entender las prácticas locales y describirlas (Roberts y Byram 2001, 11). Como resume Barro Jordan y Roberts (2009, 103): "Los estudiantes no tienen que convertirse en especialistas en antropología social. [Pero] son estudiantes de idiomas que estarán más capacitados [para la comunicación y la convivencia]".

A partir de dicho enfoque compendiamos las diferentes líneas en torno a la enseñanza de competencia intercultural en un modelo simple que se caracteriza por:

- Centrarse en problemas reales. La metodología se enfoca en resolver problemas reales y cotidianos, de manera que "motiven a los aprendices a buscar información cultural activa y sistemáticamente" (Corbett 2003, 33). La lengua no es el objetivo, sino el medio para intercambiar información y participar en los hechos culturales. Se trata, como decía Austin, de hacer cosas con palabras porque "la cultura es *hacer* más que *ser*" (Roberts y Byram 2001, 55).
- Asumir los conflictos, estereotipos y diferencias culturales. No se rehúyen los estereotipos, sino que se incluyen en el proceso de aprendizaje porque ayudan a la reflexión sobre la identidad y la percepción (Ting-Toomey y Chung 2005). La idea es que vivir en otra cultura y a la vez mantener la propia identidad es importante para el aprendiz y que el esfuerzo de superar los choques culturales es un valor educativo (Corbett 2003, 30).
- Centrarse en la comunicación eficaz y la comprensión del contexto. No solo "las palabras acarrear significados culturales" (Silva-Corvalán 2001, 8-9), sino también la sintaxis, los silencios, las posturas, el momento en el que tiene lugar la interacción, los artefactos que están o intervienen en el contexto, etc. La comunicación compleja eficaz es posible si se participa de las situaciones, se interpretan y se comparan con los contextos de la lengua materna (L1) (Moran 2001, 39).
- Integrar equilibradamente las destrezas. Para avanzar en el proceso de aprendizaje, el aprendiz usará una variedad de materiales y deberá participar en actividades según su nivel lingüístico, pero en cualquier caso deberá integrar tanto las destrezas de tipo más productivo (conversación y escritura) como las de tipo receptivo (lectura y audición).

A partir de estas premisas, cualquier actividad puede impulsar la competencia intercultural en cuatro pasos: presentación, desplazamiento, extrañamiento y evaluación (véase también el resumen en la Tabla 17.1).

Tabla 17.1 Pasos para el diseño de actividades

Paso	Objetivo
Presentación	Movilizar el conocimiento del mundo.
Desplazamiento	Distancia psicológica que permite separarse de la propia identidad cultural.
Extrañamiento	Conceptualizar los rasgos de la cultura propia como ajenos.
Evaluación	Validación de conclusiones (o extracción de otras nuevas).

- 1) *Presentación*. El objetivo de este primer paso es que el aprendiz movilice su conocimiento del mundo para limitar el problema que quiere resolver. Bronislaw Malinowski (1986, 26) ya hablaba de la necesidad de determinar los “problemas preliminares” antes de iniciar la investigación. Comprender otra cultura comienza por identificar las diferencias (Santamaría 2010, 59) y los problemas concretos y cotidianos que conllevan, bien de una forma deductiva, a partir de productos culturales seleccionados según sus intereses (como películas, obras literarias, cómics, revistas, anuncios, canciones, programas o series de televisión), o inducido por preguntas abiertas del profesor (véase la lista de Hughes 1995, 167).
- 2) *Desplazamiento*. Como señala Haller (2005, 17), toda tarea antropológica comienza con un viaje porque proporciona el estímulo necesario para abstraerse de “las categorías ordinarias de interpretación de la realidad” (Velasco y Díez 2006, 143, 155). Argumenta Lombard (1994, 39): “No se puede esperar [que estudiantes] que no han traspasado el horizonte de su propia sociedad entiendan las costumbres que se confunden con la materia misma de la que está hecho su pensamiento”. De igual modo, las actividades que desarrollan la competencia intercultural deben procurar el desplazamiento, pero no entendido como un espacio físico, sino como la distancia psicológica que permite al aprendiz separarse críticamente de su identidad cultural y desarrollar una perspectiva objetiva. Se puede trabajar el desplazamiento a través de dos técnicas:
 - La *observación detallada* (*thick description*), típica también de los estudios culturales, que permite que el aprendiz pruebe a ser el otro, el sujeto observado (Velasco y Díez 2006, 28). Además, guiada por el profesor, es una excelente herramienta para el desplazamiento y ayuda al progreso cotidiano del estudiante de L2 (Roberts y Byram 2001, 30; Driskill y Laird 2011, 93).
 - La *observación participante*, que obliga al alumno a sumergirse en la cultura de acogida y a interactuar con sus miembros porque no sólo observa, sino que comparte los hechos, los símbolos, ritos y conductas (Santamaría 2010, 67). Sin embargo, la participación implica necesariamente el aprendizaje y la práctica de las reglas básicas de comunicación del grupo estudiado y un cierto grado de empatía o competencia intercultural (Velasco y Díez de Rada 2006, 24); por eso es una técnica recomendable para los niveles B1-C1 (intermedio y avanzado bajo).
- 3) *Extrañamiento*. El desplazamiento suele conducir a lo que los formalistas rusos del siglo XX llamaban “extrañamiento”. Lo cotidiano automatiza la percepción, y por ello viajar y someterse a contextos nuevos implica percibir nuevas perspectivas sobre múltiples aspectos, materiales e inmateriales. Se trata, en definitiva, de una enajenación en el sentido etimológico, de “ser otro” o estar “fuera de sí mismo”. Esta fase es la más importante para la adquisición porque permite percibir los propios hechos culturales como extraños, tal como hace un etnólogo o antropólogo a través de la comparación de la sociedad de estudio con la propia (Laburthe-Tolra y Warnier 1998, 23).

Desde la escuela psicológica de la Gestalt, en la Alemania de principios del siglo XX, sabemos que la comparación es un proceso cognitivo básico por el que el ser humano relaciona un elemento con los que le rodea. Para entrenar a los aprendices en la comparación, se les puede proporcionar materiales que resalten las diferencias, como repertorios de estereotipos, testimonios de incidentes críticos (Brislin 1986), cuestionarios (Hughes 1995; Koike y Lacorte 2014) o casos basados en las clasificaciones culturales (Hofstede 1989; Hall y Hall 1989; Triandis 1990; Trompemaars y Hampden-Turner 1998). El objetivo es sacudir la identidad que el aprendiz entiende por "natural".

- 4) *Evaluación.* Los dos pasos anteriores, el desplazamiento y el extrañamiento, serían estériles si no se produce un posterior trabajo de análisis y evaluación que permita al aprendiz validar sus conclusiones, relacionarlas con otras anteriores y delimitar los nuevos problemas con el objetivo de encontrar "conceptos que nos ayuden a dar sentido a lo que tiene lugar según las escenas documentadas por los datos" (Hammersley 1994, 227). Para hacerlo, se puede adaptar el cuaderno etnográfico como portafolio (Holmes y O'Neill 2012) incluso en formato digital (Jiménez-Ramírez y Rico 2006), escribir cuestionarios o encuestas (Headland 1990; Corbett 2003, 194 y 202) y cualquier otra herramienta o técnica que combine la perspectiva *emic* con la *etic*.

Para ejemplificar las pautas anteriores, describimos sucintamente algunas actividades organizadas por destrezas que se pueden integrar en cualquier programa de español L2. Para visualizar mejor la propuesta, se han señalado en cada caso los cuatro pasos ya presentados, pero recordamos que el objetivo básico es conseguir un estado de extrañamiento en el aprendiz mediante la comparación, a partir de cualquier material, nivel, lugar o contenido léxico o gramatical.

Ejemplo 1. Comprensión lectora (nivel B1-intermedio bajo)

Aunque las investigaciones de Kaplan (1966) sobre la retórica contrastiva sean discutidas por calificarse de etnocéntricas, pueden ser paradójicamente útiles como punto de partida para señalar las diferentes tendencias estructurales en la organización del discurso escrito en distintos idiomas. El texto puede ser posteriormente explotado desde otros puntos de vista, ya sean gramaticales, morfológicos o culturales (en el caso del artículo sugerido: la incorrección política, la presencia de jergas, el trato a las minorías, los comportamientos, los objetos creados por cada cultura o artefactos, y los personajes presentados) o incluso psicológicos (el sentimiento de añoranza del expatriado).

- 1) *Presentación.* El profesor puede plantear textos en los que se muestren problemas de comprensión que no dependen solo de la gramática o el léxico, sino de una estructura del texto típica de la lengua meta (el artículo "Gorda con chancas" de Elvira Lindo publicado en el diario *El País* puede ser un buen ejemplo: el artículo es un único párrafo en el que tema es sólo presentado al final tras, aparentemente, tocar varios temas sin relación). A través de preguntas abiertas (p. ej., ¿qué problemas gramaticales te impiden la comprensión? ¿Cuál es el tema del texto?) se conduce a los aprendices a la fase de desplazamiento para acotar el problema.
- 2) *Desplazamiento.* Se presenta en la Figura 17.1 el esquema propuesto por Kaplan (1966), pero sin mostrar los nombres de las lenguas, y se pide a los aprendices que identifiquen la estructura de sus textos con uno de los esquemas (¿Qué estructuras crees que siguen tus textos? ¿Por qué?).

- 3) *Extrañamiento.* A continuación se identifica la estructura del texto con la de la lengua meta que Kaplan propone. Se hace una puesta común. El profesor puede guiar las conclusiones: ¿Qué implicaciones tiene esto a la hora de leer los textos de otra cultura? ¿Influye en la comprensión del texto? ¿Está el cerebro condicionado por la organización del texto que espera encontrar? ¿Se generan o coinciden algunos estereotipos de la cultura meta y propia con la estructura de sus textos?
- 4) *Evaluación.* Se pide a los aprendices que contrasten sus conclusiones con otros textos escritos de la lengua meta para valorar su coincidencia o no. También se les puede pedir que confeccionen una encuesta para conocer, por ejemplo, si es cierto que los textos espontáneos de la cultura meta siguen el esquema general de Kaplan.

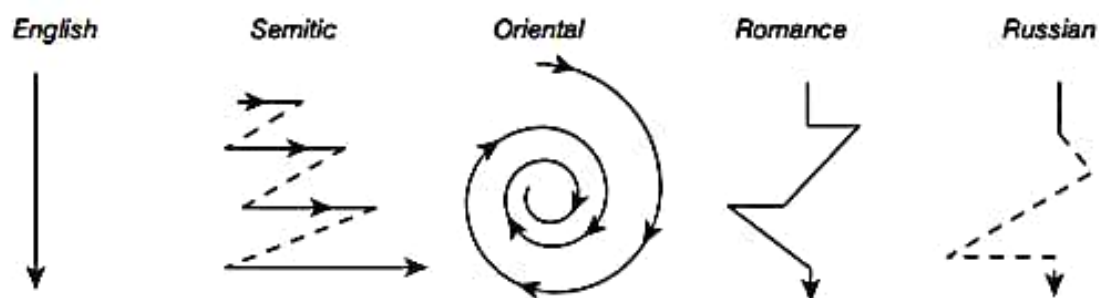


Figura 17.1 Estructura del texto en diferentes tradiciones (Kaplan 1966, 15)

Ejemplo 2. Comprensión auditiva (niveles B2, C1-intermedio alto, avanzado bajo)

Por su evidencia, las marcas dialectales son un contenido imprescindible para mejorar la comprensión y la pronunciación. En este caso hemos partido del nivel fónico, que no suele asociarse a los contenidos culturales, para potenciar la reflexión sobre la identidad y la imagen de las variantes lingüísticas con el objetivo de mejorar la comprensión auditiva de la L2, pero también la eficacia comunicativa y la competencia intercultural.

- 1) *Presentación.* El profesor puede plantear cuestiones como ¿qué te sugieren los diferentes acentos que existen en tu lengua? ¿Hay alguno que te guste más que otro? ¿Por qué? ¿Crees que tu acento, o el de otros, influye en tu relación con otras personas? ¿Cómo es visto tu acento o dialecto en tu cultura?
- 2) *Desplazamiento.* Se presenta una muestra en la que los hablantes de la lengua meta charlan sobre la dificultad de entender los acentos en la L1. También se les puede pedir que expongan en grupo las características esenciales de uno o varios dialectos de la L2 y los opondan a los de su L1. El objetivo es que el aprendiz reconozca que los otros pasan por la misma dificultad cuando aprenden su lengua: todos "hablamos raro" para otros, incluso en nuestro idioma.

- 3) *Extrañamiento.* A continuación, se les puede pedir que reflexionen: ¿Cuál es la variante lingüística de la L2 que estamos aprendiendo? ¿Por qué? ¿Debemos reconocer otras? ¿Cuáles prefieres? ¿Por qué? ¿Crees que, además de la geografía, influyen otras variables sociales o contextuales en la pronunciación? ¿Conoces ejemplos? ¿Cuál es el modelo de pronunciación que quieres seguir? ¿Por qué? ¿Se parece a alguno en tu lengua?
- 4) *Evaluación.* Se les puede pedir que identifiquen el discurso oral de diversas variedades y expliquen por qué (a partir, por ejemplo, de la Dialectoteca de la Universidad de Iowa: <http://dialects.its.uiowa.edu/>). También como autorreflexión, si se usa el portafolio como herramienta de evaluación, que escriban sobre los sonidos, expresiones o mejora en la percepción que les ha supuesto la actividad.

Ejemplo 3. Expresión escrita (niveles A2, B2-principiante alto, intermedio alto)

Aunque en este caso partimos desde el léxico, cualquier diferencia es válida para trabajar la comparación, por ejemplo, los elementos ortotipográficos (véase Jiménez-Ramírez 2011).

- 1) *Presentación.* El profesor repasa el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo humano en L1 y se les pide la traducción en L2. También se puede partir de una noticia o una reflexión o investigación de alguna diferencia cultural a partir del léxico, por ejemplo: ¿por qué en inglés las asociaciones de defensa de los animales son “sociedades humanas” (*humane society*)?
- 2) *Desplazamiento.* Se muestra un texto en la lengua meta, español en este caso, con vocabulario de partes del cuerpo o actividades de animales (lomo, hocico, morro, pechuga, husmear, pata, parir, asociación de defensa de los animales. . .). Se pide a los alumnos que busquen dichas palabras en el diccionario por equipos y expliquen las definiciones al resto. Para integrarlo en una secuencia pueden escribir un texto (aunque se puede adaptar a cualquier destreza) con la función que convenga: protestar, pedir, solicitar, describir. . .
- 3) *Extrañamiento.* Tras la práctica, los aprendices reflexionan (de forma escrita u oral) sobre las diferencias entre sus L1 y la lengua meta: ¿Existe un vocabulario específico para animales y otro para personas en tu L1? ¿Crees que eso puede influir en la percepción de los hablantes de L1 o L2? También se puede promover la reflexión sobre algunos estereotipos: “Algunos antropólogos creen que la existencia de un mismo vocabulario para animales y personas disminuye el maltrato y, por la misma razón, eso explicaría la existencia en España de los toros, ¿estás de acuerdo?”
- 4) *Evaluación.* Los aprendices tienen que, por ejemplo, identificar los contextos de uso de las palabras y modismos vistos usando recursos en línea como, por ejemplo, Google NGram (<https://books.google.com/ngrams>), datos de encuestas o confeccionando una encuesta propia.

Ejemplo 4. Expresión oral (niveles B2, C1-intermedio alto, avanzado bajo)

El objetivo de esta actividad es reflexionar sobre los muchos elementos que intervienen en la interacción oral, como la cinésica y la tactémica, y cómo influyen en la creación de estereotipos. La técnica esencial se basa en las entrevistas típicas de los etnólogos.

- 1) *Presentación.* ¿Crees que en la cultura asociada con tu L1 se toca a las otras personas durante la conversación? ¿Crees que se habla a la misma distancia en tu L1 y en la lengua meta? ¿Por qué? ¿Y qué imagen o estereotipos tiene sobre la distancia o el tocamiento tu cultura de partida (C1) sobre las personas de la cultura meta (C2)? ¿Por qué?
- 2) *Desplazamiento.* Se pide a los aprendices que observen a los miembros de la comunidad meta (pueden usarse vídeos, documentales. . .) durante las interacciones en la calle, cómo se acercan, dónde se tocan, cómo se miran, si hay diferencias entre sexos y edades. El objetivo es describir pormenorizadamente el proceso, imaginando que se lo explican a un hablante de su lengua.
- 3) *Extrañamiento.* A continuación, se les pide que observen y describan los usos de los miembros de su comunidad en las mismas situaciones: ¿Coinciden en los usos? ¿Crees que puede haber conflictos o problemas por esas diferencias? ¿Se te ocurre algún estereotipo bien en tu cultura bien en la cultura meta que se origine por esa diferencia?
- 4) *Evaluación.* Se les puede pedir, por ejemplo, que continúen las anotaciones o graben un vídeo en el que describan cómo se han sentido cuando han intentado interactuar con personas de la C2 aplicando sus observaciones anteriores (por ejemplo, acortando el espacio de la conversación, manteniendo la mirada o apoyando el turno de palabra con toques en el hombro del interlocutor): ¿Se comportan los hablantes de la C2 como habían predicho? ¿Por qué?

En conclusión, para desarrollar la imprescindible competencia intercultural en el aprendizaje de L2 en la presente era global, hemos propuesto unas pautas que superan la eterna discusión sobre qué es la cultura y cuál es su papel en la enseñanza de lenguas. Nuestra propuesta ha consistido concretamente en trabajar la competencia intercultural a partir del diseño de actividades en cuatro pasos: presentación, desplazamiento, extrañamiento y evaluación. La ventaja fundamental es que estas pautas se adaptan a cualquier nivel, destreza, material, edad, experiencia previa, contexto de enseñanza y enfoque metodológico. Basta con potenciar en el aprendizaje la reflexión intercultural y el extrañamiento a base de exponerlo a las diferencias culturales y promover la reflexión a partir de la comparación (sin excluir elementos polémicos como el análisis de estereotipos, o los más tradicionales, como los gramaticales o léxicos) con la finalidad de que sea capaz de mejorar su eficacia comunicativa y respetar la distintas concepciones del mundo.

Bibliografía recomendada

- Berardo, K. y D. K. Deardorff. 2012. *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Blum-Kulka, S., J. House y G. Kasper. 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex.
- Gago, E. 2013. *InterELE: construyendo culturas: manual para el desarrollo de la competencia intercultural C1-C2*. Madrid: Octaedro.

- Pérez de Herrasti, N. 2011. *Gramática de la cultura (I). Estilos de conversación: teoría y práctica a través de textos, imágenes y tareas*. Nordstedt: Books on Demand.
- Velasco Maillo, H. 2003. *Hablar y pensar, tareas culturales. Temas de antropología lingüística y antropología cognitiva*. Madrid: UNED.

Bibliografía citada

- Adaskou, K., Britten, D. y B. Fahsi. 1990. "Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco". *ELT Journal* 44 (1): 3-10.
- Allen, L. Q. 2000. "Culture and the Ethnographic Interview in Foreign Language Teacher Development". *Foreign Language Annals* 33 (1): 51-57.
- Alptekin, C. 1993. "Target-Language Culture in EFL Materials". *ELT Journal* 47 (2): 136-143.
- Attinasi, J., Friedrich, P. y N. Ostler. 1998. Reseña de *The Dialogic Emergence of Culture*, eds. D. Tedlock y B. Mannheim. *Language* 74 (2): 432-433.
- Bachman, L. F. y A. S. Palmer. 1984. "Some Comments on the Terminology of Language Testing". En *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*, eds. C. Rivera, 34-43. Clevedon: Multilingual matters.
- Bachman, L. F. y A. S. Palmer. 1989. "The Construct Validation of Self-Ratings of Communicative Language Ability". *Language Testing* 6 (1): 14-29.
- Barro, A., Jordan, S. y C. Roberts. 2009. "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo". En *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, eds. M. Byram y M. Fleming, 82-103. Madrid: Edinumen.
- Bowers, R. 1992. "Memories, Metaphors, Maxims, and Myths: Language Learning and Cultural Awareness". *ELT Journal* 46 (1): 29-38.
- Brislin, R. 1986. *Intercultural Interactions a Practical Guide*. Los Ángeles, CA: Sage.
- Brislin, R. 1993. *Understanding Culture's Influence on Behavior*. Harcourt: Brace Jovanovich.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y M. Fleming. 2009. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen.
- Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47.
- Coleman, J. A. 1997. "Residence Abroad within Language Study". *Language Teaching* 30 (1): 1-20.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.
- Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.
- Corbett, J. 2003. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Driskill, G. W. y A. L. Brenton. 2011. *Organizational Culture in Action. A Cultural Analysis Workbook*. Los Ángeles, CA: Sage.
- Fantini, A. E. 1999. "Comparisons: Towards the Development of Intercultural Competence". En *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices*, eds. J. K. Philips, R. M. Terry y J. Burnett, 165-218. Nueva York, NY: National Textbook Company.
- Fantini, A. E. 2000. "A Central Concern: Developing Intercultural Competence". *SIT Occasional Paper Series* 1: 25-42.
- García, B. y G. Kharnásova. 2012. "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual". *Porta Linguarum* 18: 97-114.
- Godwin-Jones, R. 2013. "Integrating Intercultural Competence into Language Learning through Technology". *Language Learning & Technology* 17 (2): 1-11.
- Griffin, K. 2005. *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Hall, E. T. y M. R. Hall. 1989. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Hallam, E. y B. Street. 2001. *Cultural Encounters: Representing Otherness*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Haller, D. 2005. *Atlas de Etnología*. Madrid: Ediciones Akal.
- Hammersley, M. y P. Atkinson. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Harris, M. 2004. *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica Bolsillo.
- Headland, T., Pike, K. y M. Harris, eds. 1990. *Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate*. Nueva York, NY: Sage.
- Hinkel, E., ed. 1999. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. 1994. "The Business of International Business is Culture". *International Business Review* 3 (1): 1-14.
- Hofstede, G. 1999. *Culturas y organizaciones: el software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza.
- Holmes, P. y G. O'Neill. 2012. "Developing and Evaluating Intercultural Competence: Ethnographies of Intercultural Encounters". *International Journal of Intercultural Relations* 36 (5): 707-718.
- Hughes, G. H. 1995. "An Argument for Culture Analysis in the Second Language Classroom". En *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, ed. J. Merrill Valdes, 162-169. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Jandt, F. E. 2010. *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community*. Nueva York, NY: Sage.
- Jiménez-Ramírez, J. 2011. "Cómo aumentar la calidad de la producción escrita en la clase de E/LE: introducción a la retórica contrastiva mediante las diferencias ortográficas entre idiomas". En *XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, eds. J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez, 463-474. Salamanca: ASELE.
- Jiménez-Ramírez, J. y C. Rico Pérez. 2006. "Cómo desarrollar un portafolio digital: un ejemplo práctico basado en blogs". En *XVI Congreso Internacional de la ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, eds. A. Álvarez et al., 760-768. Oviedo: ASELE.
- Kaplan, R. B. 1966. "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education". *Language Learning* 16 (1): 1-20.
- Knutson, E. 2006. "Cross-Cultural Awareness for Second/Foreign Language Learners". *Canadian Modern Language Review* 62 (4): 591-610.
- Koike, D. y M. Lacorte. 2014. "Toward Intercultural Competence: From Questions to Perspectives and Practices of the Target Culture". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 15-30.
- Kordes, H. 1991. "20 Intercultural Learning at School: Limits and Possibilities". En *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, eds. D. Buttjes y M. Byram, 287-305. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kramsch, C. 1993. *El contexto y la cultura en enseñanza de idiomas*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Laburthe-Tolra, P. y J. Warnier. 1998. *Etnología y antropología*. Madrid: Ediciones Akal.
- Lacorte, M., coord. 2007. *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Lessard-Clouston, M. 2016. "Twenty Years of Culture Learning and Teaching Research: A Survey with Highlights and Directions". *NECTFL Review* 77: 53-89.
- Liddicoat, A. J. 2009. "Communication as Culturally Contexted Practice: A View from Intercultural Communication". *Australian Journal of Linguistics* 29 (1): 115-133.
- Lombard, J. 1994. *Introducción a la etnología*. Madrid: Alianza.
- Lustig, M. W. y J. Koester. 1993. *Interpersonal Competence: Interpersonal Communications across Cultures*. Boston, MA: Allyn/Bacon.
- Malinowski, B. 1986. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta.
- Marcos Marín, F. 1990. *Introducción a la lingüística: historia y modelos*. Madrid: Síntesis.
- Martín, J. 2015. "Revisiting Intercultural Communication Competence: Where to Go from". *International Journal of Intercultural Relations* 48: 6-8.
- Martín Peris, E., coord. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- Meyer, M. 1991. "Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners". *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* 60: 136-136.
- Miquel, L. y N. Sans. 1992. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *Cable* 9: 5-2.
- Morales, M. 2015. "¿'Haya' o 'halla'? Responde el 'Diccionario'". *El País* 03/11. https://elpais.com/cultura/2015/10/27/actualidad/1445957545_501651.html.
- Moran, P. R. 2001. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

- Moreno-Fernández, F. 2014. *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- The National Standards Collaborative Board. 2015. *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Alexandria, VA: ACTFL.
- Nikleva, D. 2012. "La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera". *Revista española de lingüística aplicada* 25: 165–188.
- Nugent, K. y T. Catalano. 2015. *Critical Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveras, A. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Pastor Cesteros, S. 1999. "Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera". En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. 255–260. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- Roberts, C. y M. Byram. 2001. *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Salisbury, M. H., P. Brian y E. T. Pascarella. 2013. "The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence among Undergraduate College Students". *Journal of Student Affairs Research and Practice* 50 (1): 1–20.
- Santamaría Martínez, R. 2010. *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Madrid: Monografías del Ministerio de Educación.
- Saville-Troike, M. 2008. *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Londres: John Wiley & Sons.
- Scollon, R. y S. Scollon. 1980. "Literacy as Focused Interaction". *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 2 (2): 26–29.
- Seelye, H. N. 1984. *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Londres: National Textbook Company.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1–4): 209–232.
- Silva-Corvalán, C. 2001. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Song, Y. 2014. *El componente cultural de ELE para estudiantes universitarios en Corea del Sur*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Ting-Toomey, S. y L. C. Chung. 2005. *Understanding Intercultural Communication*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Triandis, H. C. 1990. "Cross-Cultural Studies of Individualism and Collectivism". En *Nebraska Symposium on Motivation, 1989: Cross-Cultural Perspectives*, ed. J. J. Berman, 41–133. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Trompenaars, F. y C. Hampden-Turner. 1998. *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Tudor, I. 2003. "Learning to Live with Complexity: Towards an Ecological Perspective on Language Teaching". *System* 31 (1): 1–12.
- Van Ek, J. A. 1986. *Scope*. Vol. 2 de *Objectives for Foreign Language Teaching*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Velasco, H. y A. Díez de Rada. 2006. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.