La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes

Marta García Balsas
Universidad Pompeu Fabra

1. Introducción

El aula de lenguas extranjeras conforma un lugar idóneo para observar las diferencias y similitudes de los fenómenos culturales (Kramsch 2001). Durante el proceso de aprendizaje de un idioma accedemos a nuevos sistemas culturales que nos ofrecen una forma diversa de mirar e interpretar la realidad. A través del estudio de la lengua, el aprendiz entra en contacto directo con diversos sistemas de pensamiento y cosmovisiones (Barros y Kharnásova 2012). Como docentes se nos presenta una importante oportunidad para desarrollar la sensibilidad[1] hacia las diferencias culturales, adentramos en las prácticas y actuaciones de otras comunidades y explorar valores que, en ocasiones, pueden romper nuestras expectativas y aquellas de los estudiantes. Nuestro papel como educadores nos sitúa en el contexto idóneo para "conocer o aproximarnos a las cuestiones sobre qué es, qué supone y qué aporta la diversidad cultural e identitaria en nuestra sociedad" (Peñalva y Aguilar 2011: 74).

Con la aparición de los Enfoques culturales[2] en el aula de lenguas, los estudiantes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante actividades comunicativas y cooperativas para crear conjuntamente significados y establecer vínculos entre lengua y cultura (Martín Peris 2008). Comienza de esta forma una tendencia centrada en promover y desarrollar la competencia intercultural (CI) en el aula de lenguas, aunque los objetivos interculturales se hayan incorporado también en otras materias transversalmente (Sercu 2005). El gran interés que ha generado durante los últimos años la competencia intercultural entre docentes e investigadores ha llevado a la publicación de numerosos estudios en el ámbito de la enseñanza de lenguas[3] que podríamos agrupar en torno a los siguientes núcleos:

a. Definición y modelos para el desarrollo de la CI (Byram 1997; Byram y Zarate 1997; Fantini 2000; Deardorff 2009; Witte y Harden 2011).

b. Difusión del enfoque intercultural por parte de las instituciones relacionadas con la enseñanza de lenguas: MCER, CARAP/MAREP, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras*, Parrilla del perfil del profesor de idiomas EPG.

1. Sensibilidad cultural (*intercultural sensitivity*), término acuñado por Chen y Starosta (2000) desde la dimensión afectiva de la CI.
2. Enfoques culturales es una denominación genérica para referirse a aquellos enfoques que promueven el interés por desarrollar la competencia intercultural.
3. Existen otros trabajos relacionados con la interculturalidad desde el ámbito de la comunicación y la educación en las etapas de primaria y secundaria que no abordamos en este artículo.

c. Aplicaciones didácticas para la CI en el aula de ELE (Gago 2013; Martínez Pasamar 2012).

d. Evaluación de la CI (Deardorff 2009).

e. Implicación del alumno en la CI y en el desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennett 1993; Jin y Cortazzi 2001).

Desde la formación del profesorado se enfatiza en un nuevo papel del docente como *intermediario o mediador cultural* (Byram y Risager 1999) que desarrolle habilidades, actitudes y una conciencia crítica que aspira a la reflexión del alumno (Byram, Nichols y Stevens 2001). Su atención se centra en desarrollar habilidades, actitudes y valores al mismo tiempo que aportar conocimientos de una determinada cultura o país (Byram 2002).

La perspectiva de los discentes propone, entre otros aspectos, un modelo de aprendiz como *hablante intercultural* (Byram y Zarate 1994, 1997 (Byram y Risager 1999; Kramsch 2001; Byram, Gribkova y Starkey 2002) que aprecie la diversidad, comprenda actitudes y valores y promueva un acercamiento entre la(s) cultura(s) de origen y la(s) cultura(s) de la lengua que aprende. En concordancia a los principios de la Teoría Sociocultural (Lantolf 2000, 2002) situamos al alumno como eje protagonista del proceso de aprendizaje, lo que nos impide obviar sus creencias, percepciones y actitudes en relación a los objetivos que se exigen para desarrollar la competencia intercultural. Es por ello que nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿qué grado de interés y aceptación muestran los estudiantes de ELE ante la CI?, ¿consideran apropiado el papel del docente de idiomas como *mediador intercultural*?, ¿qué relevancia tienen sus experiencias en el extranjero y de qué forma determinan su actitud como *hablantes interculturales*?

Creemos firmemente que la investigación centrada en la articulación del pensamiento del alumno puede ayudarnos a comprender mejor cómo se asimilan y se integran los objetivos interculturales y, de este modo, avanzar y optimizar su enseñanza. Con este propósito, en la presente comunicación iniciaremos abordando brevemente los conceptos de creencias, cultura e identidad en el aula de lenguas y delimitaremos el modelo de competencia intercultural que vertebra nuestro estudio. En segundo lugar, esbozaremos la metodología escogida. Por último, ofreceremos algunas muestras del discurso de aprendices de ELE italianos y alemanes donde emanan reflexiones y posicionamientos sobre la interculturalidad en el marco del aprendizaje del español.

2. Marco teórico

2.1. Las creencias

Para explicar la perspectiva de los estudiantes, que conforma la esencia principal de este proyecto, recurriremos al concepto de creencias presentado por Ramos (2005). La autora establece una clara distinción entre creencias e ideaciones determinadas por su carácter estable y dinámico respectivamente. Las creencias son sólidas, están influenciadas por el contexto y se definen del siguiente modo:

> ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que le rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello (*ibíd.*: 18).

Aunque el concepto de creencias descrito trata de representaciones mentales del estudiante sobre la lengua objeto de estudio, los contenidos que debe asimilar y las destrezas que ha de desarrollar como parte integral del conocimiento metacognitivo de un estudiante (Wenden 1987, 1991 en *ibíd.*), también puede extrapolarse al ámbito de la competencia intercultural. Por tanto, en nuestro caso tratamos de investigar de qué forma estas ideas o creencias sobre la lengua que estudian pueden determinar su aprendizaje, la interacción con sus hablantes y el fomento de la empatía entre otras actitudes relevantes para la comunicación y el entendimiento con personas de diversas comunidades.

2.2. Aproximación a la cultura en el aula de lenguas extranjeras

El concepto de cultura ha sido un argumento ampliamente abordado desde distintas disciplinas lo que ha comportado dificultades en la tarea de ofrecer una definición, pues "delimitar conceptualmente el término cultura resulta problemático, debido a que entraña una complejidad intrínseca, así como en él participan y se integran conceptos, tendencias ideológicas y científicas diferentes" (Santamaría 2008: 23). Numerosos trabajos han recopilado definiciones de cultura desde áreas como la antropología, la sociología o la lingüística (Malinowski 1931; Crawford 1983; Kahn 1975; Keesing 1993). Por motivos de espacio, no profundizaremos aquí en la evolución exhaustiva del concepto de cultura, nos centraremos en las características vinculantes para el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Así pues, la dimensión cultural en el aula de idiomas se manifiesta a principios del s.XX en los estudios sobre la tradición en la llamada *Landeskunde* en Alemania, *Background Studies* en Gran Bretaña y *Civilisation* en Francia donde lengua y cultura se conciben como entidades separadas. Durante estos años y a comienzos de la aplicación del enfoque comunicativo, impera en el aula una cultura basada en el conocimiento declarativo o *saber normativo y descriptivo (*Abdallah-Pretceille 1998: 50). A partir de los años 80, se produce un cambio en la didáctica de las lenguas y se da un salto desde la enseñanza de la civilización hacia el aprendizaje de un "saber-hacer de tipo comprensivo e interpretativo" (*ibíd.*). Gracias a la antropología emana una corriente que se interesa por la cultura en el aula de idiomas y concibe el binomio lengua-cultura de forma indisociable (Martín Peris 2008). Byram y Fleming (2001) afirman que la inclusión de la etnografía también ha marcado la integración de la cultura en el ámbito de lenguas extranjeras al comprender que el estudio de un nuevo idioma es un instrumento para interaccionar con personas de diversas culturas.

De este modo, emerge la necesidad de delimitar qué tipo de saberes culturales resulta necesario aprender y varios especialistas avalan una visión tripartita de la cultura que Claire Kramsch (1993, 2001) compartimentó en: *la capa social*, compuesta por el pensamiento y formas de actuar que comparten todos los miembros de una misma comunidad

discursiva; *la capa histórica,* entendida como las producciones de un grupo social que les representan a sí mismos y a otros; y la *cultura de la imaginació*n, que gobierna las acciones y las decisiones de las personas tejiendo un conjunto de reglas compartidas. En el ámbito nacional han sido imprescindibles los trabajos de Lourdes Miquel y Neus Sans (1992, 1999, 2004) quienes establecieron también una tricotomía de la cultura denominada: "Cultura con mayúscula", "cultura con minúscula" y "Kultura con K". Estos términos fueron redefinidos por Miquel (2004: 17) respectivamente como *cultura legitimada* que concierne a los conocimientos sobre literatura, historia, arte, música y todo lo que entendemos por cultura en una visión más tradicional, *cultura esencial* que en palabras de las autoras abarcaría "todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido" y *cultura epidérmica* entendida como las expresiones de moda, el argot y las costumbres, que se distancia del estándar cultural y tiene lugar en un determinado momento. Es importante destacar que estos tres conocimientos de cultura no conforman compartimentos estancos, sino que pueden nutrirse y mezclarse en el uso real de una comunidad de hablantes. Especial atención han dedicado al factor cultural y sociocultural documentos clave como el MCER y, más concretamente el PCIC, donde se establecen inventarios organizados en: Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales, y Habilidades y actitudes interculturales que deben adquirirse durante el proceso de aprendizaje.

Nuestra concepción de cultura en el aula de lenguas extranjeras se nutre de dos ámbitos: la antropología y la comunicación. Concretamente, partimos de la antropología simbólica y el enfoque interpretativo de Geertz (2001) para quien la cultura es en sí misma un acto comunicativo cuyo análisis debe basarse en la comprensión a través de la interpretación y no en elaborar leyes generales de conducta como si se tratara de una ciencia experimental (Duranti 2000). Para Geertz, la cultura la crean los humanos mediante las interacciones y consiste en "un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios" (*ibíd.*: 70). En el aula de lenguas esta conceptualización conlleva la existencia de un "sistema semiótico en continua construcción a través del cual docentes y discentes interpretan el mundo, sienten y piensan" (Calderón 2013: 56). Desde el área de la comunicación, Rodrigo Alsina (2000) subraya que la cultura se encuentra en continuo movimiento a través de los procesos de interacción de la sociedad entre seres humanos, que son quienes la construyen, transmiten, conservan y transforman; por tanto, "no es inmóvil, ni ahistórica, no forma parte de la esencia permanente de la comunidad de vida" (*ibíd.*: 53). El autor rechaza los modelos etnocentristas o esencialistas y aboga por la pluralidad de las culturas en contacto. Desde nuestra perspectiva, la cultura es un constructo dinámico y heterogéneo (influenciada por otras a lo largo de la historia), que puede ser compartida por una comunidad o grupo social, evoluciona, se redefine a través del tiempo fruto del intercambio comunicativo y permite interpretar ciertos hechos y productos de una comunidad.

2.3. Pluralidad cultural e identitaria

En el ámbito del español el carácter heterogéneo se torna primordial, entre otras cuestiones, por la gran expansión territorial en la que la lengua se encuentra presen-

te. Para Sercu (2001) resulta imprescindible mostrar al alumno múltiples perspectivas que les ayuden a comprender el dinamismo y la continua influencia de unas culturas con otras más allá de los límites territoriales; pues es aquí donde radica la base del enfoque intercultural (Risager 2001). Si bien es cierto que los miembros de una comunidad podemos compartir un *imaginario cultural* (Kramsch 1993: 206) entendido como una conciencia pública que se va formando sobre la realidad, no implica esto que cada lengua vaya ligada exclusivamente con una cultura. Es cierto que, como bien señala Rodrigo Alsina (1999), existen unas *comunidades de vida* que se transforman en *comunidades de sentido* porque nos proporcionan los instrumentos necesarios para dotar de significado a la realidad que nos rodea. De hecho, la pertenencia a una cierta comunidad, o a varias, facilita la comprensión durante los procesos de interacción y permite presuponer y omitir secciones del discurso que consideramos que nuestro receptor conoce (Merino 2012: 38). No obstante, consideramos que para el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es indispensable mostrar la pluralidad de culturas o subculturas presentes en un mismo país o que confluyen entre los hablantes de una misma lengua. Suscribimos las palabras de Hernández (2014: 115) que reflejan nuestro pensamiento al respecto:

> Una comunidad lingüística no implica necesariamente una comunidad cultural de carácter general. Dicho de otro modo, los miembros de una comunidad de hablantes concreta -y de la comunidad cultural donde se inserta- no tienen por qué coincidir en su interpretación de los símbolos culturales [...]. De hecho, coexisten comunidades culturales diferentes que, sin embargo, comparten la misma lengua.

Por ello, la pluralidad cultural ha de mostrarse en el aula a través de diversos medios. En este sentido, Barro, Jordan y Roberts (2001) destacan la necesidad de proveer a los estudiantes de herramientas que les capaciten para descifrar y analizar experiencias interculturales más allá de los manuales, cuya función no es suficiente por el carácter dinámico de los aspectos representados. En opinión de estas autoras, los libros de texto hacen una tentativa de mostrar la realidad sin demasiado éxito ya que solo consiguen "congelar y convertir datos positivistas sobre otros países, estructuras y sistemas, en artículos de información de aspecto fresco y digerible" (*ibíd.*: 103). En consecuencia, pretendemos llamar la atención sobre el imprescindible papel del docente para aportar una visión plural de las realidades que circundan a una determinada lengua. Creemos que el profesor puede aprovechar su posición para ser un mediador intercultural y nos unimos a Cañas (2005) y Calderón (2013, 2003) para rechazar la idea de que el profesor deba ser un embajador de la cultura hispana, pues su función consiste en interpretarla y hacerla comprensible para los alumnos. En palabras de este último, el docente "debería ofrecer al aprendiente un conocimiento y comprensión de la C2, desmitificar prejuicios, desarrollar la tolerancia y ayudarle a adquirir una actitud interesada y crítica sobre temas culturales" (Calderón 2013: 10).

Por último, queremos destacar el peligro de caer en generalizaciones y en el reforzamiento de estereotipos bajo el pretexto de la cultura (Denis y Matas 2002). Resulta imprescindible tener en cuenta que esta no explica por sí sola todos los comportamientos de una comunidad, pues existen varios factores (sociales, personales,

psicológicos) que influyen en la conducta de los seres humanos y que, naturalmente, no podemos extrapolar a todos los miembros de una comunidad lingüística. Como hemos señalado, cada individuo posee una identidad particular y no es una representación institucional ni exclusiva del país al que pertenece. Precisamente, en lo que concierne al constructo de identidad, no lo consideramos como estático e invariable a lo largo de nuestra existencia. Por el contrario, defendemos que la identidad de una persona no es monolítica, sino que depende de un conjunto de factores influenciados, entre otros, por el entorno familiar, sociocultural, las experiencias, la formación y todos los procesos de interacción que se producen a lo largo de nuestra vida. Por ello, compartimos con Trujillo (2005: 12) la idea de que la identidad es "un compuesto complejo y flexible que se adapta, mostrando una de sus caras, a muy diversas situaciones sociocomunicativas".

3. La competencia intercultural

Una de las mayores complejidades para definir y delimitar la competencia intercultural radica en las diversas disciplinas y ramas científicas que influyen en el concepto tales como la psicología, la lingüística, la sociolingüística, la antropología, la filosofía y la etnografía (Rico 2004).

3.1. La evolución de la competencia comunicativa hacia la competencia intercultural

Para comprender el origen de la competencia intercultural nos remontamos al ámbito de la lingüística aplicada a partir de la segunda mitad del siglo XX, época en la que se producen numerosas y relevantes aportaciones gracias a la competencia lingüística desarrollada por Chomsky (1965). En los años 70, las críticas que suscitó este concepto hizo emerger desde la etnografía de la comunicación el constructo de competencia comunicativa (Campbell y Wales 1970; Hymes 1971; Habermas 1972; Gumperz y Hymes 1972). Se rechazaba la idea de un hablante-oyente ideal basada en el conocimiento sin contemplar otros aspectos del uso, como las habilidades o las destrezas necesarias para emplear ese conocimiento o la adecuación de los enunciados al contexto comunicativo. La reacción más importante al modelo de Chomsky fue la de Hymes (1972) quien aportó los elementos del contexto sociolingüístico que supuso el pilar de la competencia comunicativa. Canale y Swain (1980) enunciaron cuatro componentes: la competencia gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica .Unos años más tarde Van Ek (1984) refleja la relación entre lengua, cultura y sociedad gracias a sus aportaciones en las que describe la competencia sociolingüística, sociocultural y estratégica que para Byram (1995) serán las antecesoras directas del concepto de competencia intercultural[4]. Según Vilà (2005) a partir de la competencia comunicativa se desprenden dos elementos que resultan imprescindibles para la competencia intercultural: "la percepción de los implicados en el encuentro comunicativo y la importancia del contexto y la capacidad de adaptación al mismo" (2005: 141).

4. Se desarrollaron después otros modelos para la competencia comunicativa, que no abordaremos en este trabajo por no ser imprescindibles para nuestro objeto de estudio.

3.2. Modelos para el desarrollo de la competencia intercultural

Como señalan Dervin y Liddicoat (2013) uno de los principales problemas en este ámbito de la interculturalidad subyace en la diversidad de formas de comprender los conceptos básicos que manejamos. Consecuencia de ello, nos encontramos ante varios modelos para desarrollar esta competencia que derivan de distintas formas de entender y conceptualizar lo intercultural (Areizaga *et.al*, 2005). Presentamos a continuación el modelo informativo y formativo atendiendo a la clasificación de Areizaga (2001).

3.2.1. El modelo informativo

Concibe el aprendizaje como la transmisión de contenidos conceptuales sobre la cultura meta (C2) desde una visión monolítica que se centra en desarrollar conductas aceptadas en la C2. Se trata de una visión del aprendizaje que ha sido fuertemente criticada por diversos autores (Esarte-Sarries y Byram 1989; Met y Byram 1999 en *ibíd.*: 161) dado que fomenta los estereotipos, no enfatiza en la comprensión de las culturas diversas a las propias y presenta una realidad cultural estática y atemporal sin tener en cuenta el proceso de socialización. Esta visión coincide con el *Enfoque de las destrezas sociales -The Social Skills Approach-* que explica Oliveras (2000) desde la teoría de la psicología social que concibe la competencia intercultural como la adecuación del comportamiento a las normas y concepciones del país durante un encuentro intercultural. Esto conlleva a simular ser un miembro de la comunidad y dejar la propia cultura y personalidad de lado. Persigue el ideal del hablante nativo y se centra en la comunicación no verbal (mímica, gestos, contacto visual, proxémica o el contacto físico).

3.2.2. El modelo formativo

Sustenta como ideas clave la concienciación de la cultura propia y la extranjera tanto desde un punto de vista interno como externo. Intenta mostrar una visión de la sociedad plural, dinámica y analítica de las relaciones entre comunidades e individuos. Se fomenta el pensamiento crítico, la observación, la curiosidad y la disposición a implicarse. Para Areizaga (2001) el exponente que representa al modelo formativo es una *tercera perspectiva* ya enunciado por otros autornes como *socialización terciaria* (Byram 1992) o *espacio intermedio* (Neuer 1997; Kramsch 1998) que consiste en alejarse de posturas etnocéntricas y de procesos de aculturación que apuestan por identidades estereotipadas. Podemos establecer ciertas similitudes con el *Enfoque holístico -The Holistic Approach-* (Oliveras 2000) cuya idea clave es la competencia intercultural como una actitud personal hacia otras culturas. En ella se integran grupos de destrezas más generales que atienden también a los aspectos afectivos. El objetivo que persigue es que los alumnos adquieran conocimientos a la vez que comprenden los sistemas culturales. No se limita a proporcionar herramientas relacionadas con la cultura, sino que va más allá desarrollando formas de comprensión general de las culturas e invita a la reflexión sobre la propia. En este modelo se suscriben varios autores (Taft 1981; Murphy 1988; Meyer 1991; Byram 1995) y se enmarca el modelo de Byram que explicaremos en el siguiente apartado por ser el más avalado entre la comunidad científica.

3.3. La competencia comunicativa intercultural de Byram

Podemos incluir en el modelo formativo el currículo desarrollado por Byram (1997, 2002) que supuso un gran avance en el ámbito de la competencia intercultural e influyó en la elaboración del MCER. A continuación presentamos los componentes principales:

- Actitudes (*savoir-être*): curiosidad y apertura, predisposición para suprimir la desconfianza (recelo) hacia otra cultura y eliminar las convicciones sobre la propia. Esto conlleva una voluntad para relativizar los propios valores, creencias y comportamientos y no asumir que estos son los únicos posibles y correctos. Consiste en ser capaz de mirar desde una perspectiva externa, desde unos valores, creencias y comportamientos diferentes; es lo que se denomina "descentralizar".

- Saber declarativo (*savoirs*): conocimientos de grupos sociales y de sus prácticas en el propio país y en el del interlocutor. Concierne también a los procesos de interacción tanto en plano social como en el individual y el conocimiento sobre los demás y cómo te perciben ellos.

- Habilidad de interpretación y de relación (*savoir-comprendre*): habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la cultura propia.

- Habilidad de descubrir e interactuar (*savoir-apprendre/savoir-faire*): habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sus prácticas culturales; de activar conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones reales de interacción y comunicación.

- Conciencia cultural crítica (*savoir s'engager* o saber comprometerse): habilidad para evaluar de manera crítica y bajo criterios explícitos, puntos de vista, prácticas y productos tanto de la propia cultura o país como en otras culturas y países. El autor explica que lo relevante es la reflexión crítica que los discentes han de hacer sobre lo que encuentran en otras culturas y países. Considera que las connotaciones políticas que pueda tener la palabra "*engagement*" es una referencia explícita para implicarse y actuar en la sociedad como consecuencia directa del aprendizaje (Byram 2008).

Este modelo menciona unos valores que deben enseñarse en el aula de lenguas, pero ¿cuáles son? Según Byram existe una posición fundamental que toda enseñanza de lenguas debería de promover; se trata de una postura que respete la dignidad humana y la igualdad de derechos como base democrática para la interacción social (Byram *et.al* 2002). Consideramos que el rasgo distintivo de la competencia intercultural respecto al resto de las que conforman la competencia comunicativa radica en su carácter introspectivo y reflexivo que implica la mencionada *conciencia cultural crítica* (Byram 1997). Por tanto, queremos destacar que la competencia intercultural supera a la sociocultural ya que incluye, además de conocimientos, un conjunto de actitudes y destrezas para cubrir las necesidades del alumno en la interacción y relación con individuos de diversas

culturas. Supone un cambio significativo al pasar de una "competencia descriptiva y explicativa, hacia una competencia analítica y reflexiva, que permite pensar en el diálogo con el otro" (Barroso 2002: 19).

No abordaremos en este trabajo la metodología para trabajar la CI en el aula, dado que sería necesario otra comunicación, pero sí queremos destacar que los métodos basados en el diálogo, la etnografía, el aprendizaje experiencial y la investigación pueden ayudar a fomentarla a través de la cooperación entre los estudiantes dentro y fuera del aula, ya sea mediante vivencias "individuales, físicas o virtuales en el extranjero o en el país de residencia" (Alonso y Fernández 2013: 185).

Finalmente, queremos destacar la visión de autores como Barros y Kharnásova (2012) quienes consideran la CI como una *macrocompetencia* que podría incidir transversalmente en los currículos de enseñanzas a varios niveles, también en el ámbtio universitario. Se trata de concebir la interculturalidad como "estrategia de prevención que promueva la convivencia entre sociedades multiculturales"(*ibíd.*, p. 104). Así pues, la competencia intercultural se convertiría en una competencia general.

3.4. La interculturalidad líquida

La variabilidad de las interacciones entre personas de distintas culturas y la negociación de los significados se torna un elemento clave para comprender la realidad de una cultura en continua construcción. Bajo estas características la *Teoría de la Modernidad Líquida* del sociólogo Bauman (2000) advierte de este cambio, volatilidad y transitoriedad del mundo y de las relaciones que nos rodean. Esta idea de liquidez puede extrapolarse al ámbito de la interculturalidad por el carácter dinámico del contexto sociocultural y las identidades de los individuos que hemos expuesto en líneas anteriores.

Autores como Dervin y Dirba (2006) proponen una interesante reconceptualización de términos para pasar de una *interculturalidad*[5] *sólida* a una *interculturalidad líquida*. En la interculturalidad sólida se concibe la cultura como "un conjunto de costumbres compartidas, creencias y valores de un grupo nacional" (Kotter 1996 en *ibíd.*: 259) que responde a lo que hemos denominado en este artículo como cultura declarativa promulgado en el Enfoque informativo. Esto deriva en una idea de interculturalidad como un proceso comunicativo entre dos culturas que entran en contacto y no como una verdadera interacción entre personas (Gilroy 1990 en *ibíd.*). Además, advierten de que enseñar temas culturales *sólidos* sin relacionarlos entre sí conduce a la generalización y a los estereotipos. En definitiva, la *interculturalidad sólida* se basa en "descripciones de todas las representaciones de un país y de sus rasgos nacionales impuestos por otros o incluso por ellos mismos" (*ibíd.*: 259). Ante este escenario, los autores defienden una cultura que nace del encuentro entre personas, ya sea de forma intra- o intercultural, y que no acepta descripciones monolíticas o *sólidas*. Consideran que el punto de unión entre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y la sociedad actual es lo que denominan *interculturalidad líquida* que consiste en aceptar que los encuentros se desarrollan entre individuos cambiantes o *líquidos* que no siempre corresponden a re-

5. En el artículo Dervin y Dirba (2006) emplean "interculturalidad" como sinónimo de comunicación intercultural.

presentantes rígidos de una determinada cultura. Esta idea está imbricada con la visión de la cultura y la identidad como constructos plurales, flexibles y dinámicos fruto de su origen social (Bauman 2000) que defendemos en este estudio.

4. Metodología

Nuestro proyecto, cuyo objetivo principal es describir las actitudes, creencias y percepciones de los alumnos en relación con la competencia intercultural, se enmarca en el aula de ELE en el ámbito universitario. Los informantes tienen un perfil similar, en tanto son estudiantes de grado o máster de Traducción o Lenguas extranjeras de un nivel entre B2 y C1, aunque no todos han tenido experiencias largas en el exterior, la mayoría sí ha participado en algún programa de intercambio (Erasmus u otros). A continuación explicaremos de forma general el diseño del presente estudio y presentaremos los métodos para la generación y recogida de datos que hemos seguido.

Enmarcamos esta investigación en un paradigma cualitativo de corte descriptivo-interpretativo cuya recogida de datos se produce en contextos naturales (Taylor y Bogdan 1986; Dörnyei 2007; Creswell 2013), en nuestro caso concreto en diversas universidades extranjeras. A través de una aproximación etnográfica, abordaremos el objeto de estudio desde una perspectiva émica, ecológica y holística (Goetz y LeCompte 1988; Van Lier 1988; Cambra 2003). Empleamos diferentes métodos de recogida de datos tanto de forma virtual como presencial que podríamos dividir en tres apartados. En primer lugar, una toma de contacto inicial a través de cuestionarios *on line* para conocer su biografía lingüística y dos actividades para reflexionar sobre su propia cultura. En segundo lugar, una intervención didáctica presencial y, por último, se realizan entrevistas y *focus groups* con algunos de los participantes en las secuencias anteriores. Partimos de la asunción de que la CI no es un constructo monolítico, sino que puede variar a lo largo del tiempo influenciado, entre otros factores, por las experiencias y el proceso educativo de cada individuo. Del mismo modo, las creencias, tanto de docentes como de discentes, son entes dinámicos que pueden variar a lo largo de la vida.

5. Análisis de datos

A partir de una primera aproximación al análisis de los datos, mostramos fragmentos del discurso de seis estudiantes alemanes y cuatro estudiantes italianos, donde se reflejan sus creencias sobre conceptos ya expuestos previamente en este artículo y otros que emergen en las entrevistas y *focus groups* realizados. Organizaremos este apartado en función de los aspectos emanados a partir de un primer análisis. Los estudiantes italianos se representan con E1, E2, E3, E4 y los alemanes con A1, A2, A3. Con el fin de facilitar la lectura no se han empleado aquí las convenciones de trasncripción empleadas en el análisis.

5. 1. Choque cultural

La mayoría de estudiantes han experimentado en algún momento un choque cultural en el extranjero. Sin embargo, tienen diferentes visiones sobre si es posible o no adquirir en el aula algunas herramientas para evitar o mermar estas situaciones de choque.

A2 Sí, pienso que se puede hacer y que se debería hacer. Pienso que se enseña mucho la lengua y no bastante las cosas culturales y las tradiciones y cómo se hace, las diferencias entre los países y cómo es un poco la vida cotidiana y... las costumbres. Pienso que todavía, cuando se enseñan cosas así, todavía puede, puede haber choque cultural, pero... hace el riesgo un poco menos grande.

A5 Hay que *estar consciente de que otro país tiene otras costumbres. No llegar y comportarse como siempre, como está acostumbrado y después como sorprenderse de que las personas reaccionan, no sé diferente o algo así. Eso es la conciencia, creo que es algo que se puede enseñar de una manera bastante buena en clase.

5.2. Asignatura sobre interculturalidad

Es interesante destacar que una de las estudiantes menciona un curso que realizó durante su primer año de universidad en el que se trabajan las competencias interculturales. Se observa una conceptualización de la CI como *macrocompetencia* y una gran valorización de los conocimientos adquiridos y el papel que supuso para su desarrollo personal y profesional.

A1 Yo creo que con estos cursos de competencias interculturales se podría, a lo mejor no se puede evitar todo, pero por lo menos se puede conscientizar a la gente. Puedo describirlo como cierto tipo de preparación para la vida profesional. En mi opinión, creo que todos deberíamos en algún momento hacer un curso de competencias interculturales. También los que no estudian lenguas porque creo que para la vida cotidiana y como aquí en Europa tenemos también muchos inmigrantes, creo que es muy importante.

5.3. Grado de interés y aceptación muestran los estudiantes de ELE ante la CI

Los estudiantes se posicionan favorablemente ante la perspectiva de aplicar objetivos propios de la educación intercultural en el aula de lenguas y conciben este espacio como un lugar para la crítica y la reflexión.

E1 Yo creo que la clase de lengua es también una clase donde concienciar a la gente.

E4 Sí, de apertura mental; porque el que aprende una lengua tiene que ser una persona *abierto.

5.4. La perspectiva hacia el hablante intercultural

En lo que concierne a la posibilidad de comunicar sin ser un hablante intercultural, sostienen que sin el conocimiento cultural se producirá indudablemente algún tipo de malentendido. Se observa una integración conceptual del binomio lengua-cultura.

E2 Noo... No es compatible, si es comunicación hay también una relación cultural. Si no, hay un muro que nos separa, aunque hablemos una misma *lingua si

*non hay también una relación cultural. No se puede propio hacer... es imposible. Es imposible hablar, hacer la comunicación sin elementos paralingüísticos y elementos culturales.

A6 La globalización exige que las personas que aprenden otros idiomas sean así, que sepan conectar culturas y no cambiar de una a otra o solamente identificarse con una cultura. Es el cambio que tenemos el día de hoy, que es necesario, que la gente se aleje un poco de esa mente de solamente pertenecer a una cultura.

5.5. Relevancia de sus experiencias en el extranjero y de qué forma determinan su actitud hacia el *hablante intercultural*

Para la mayoría de los estudiantes entrevistados, la experiencia en el extranjero es una vivencia indispensable en el desarrollo de la competencia intercultural. La *socialización rica* enunciada por Trujillo (2003) hace referencia a los distintos contextos en los que la presencia del estudiante puede fomentar la interculturalidad gracias al contacto con otros individuos y otras comunidades e incluso incitarlos a reflexionar sobre aspectos de la cultura en la que se encuentran inmersos.

E1 Bajar a un supermercado cuando estés en un país de otra lengua, pues en el extranjero, pues mirar los precios te hace reflexionar sobre cómo podría un ciudadano de este país...qué tipología de sueldo gana para pagar tan poco, por ejemplo. Es lo que pensaba yo, decía yo no sé cuál es el sueldo medio en España, pero viendo los precios no debe de ser más de 1000 o 1200 euros [...] hablaba con mi madre y le decía "aquí cuesta todo poco", pero al mismo tiempo decía "deben de pagar poco para que esto cueste poco", y ya te conciencias de algo.

5.6. Posibilidad de adquirir la competencia intercultural sin estancias en el extranjero

El aprendizaje experiencial (Kolb 1984) es el principio fundamental de la formación intercultural (Riutort 2010). Fowler y Mumford (1999 en Riutort 2010) destacan que en el enfoque intercultural las experiencias vividas (pasadas o presentes) de los discentes, sus percepciones de los procesos de enseñanza y sus reacciones a este determinan cómo y qué van a aprender. No obstante, será necesario después un procesamiento consciente a través de la reflexión con ayuda del docente (Kohonen 2000). Sin embargo, ¿es posible aprender la CI sin permanecer un periodo prolongado en el extranjero? Existen divergencias entre las opiniones de los estudiantes.

A1 Yo creo que sí. Si esta persona, no sé, asiste a seminarios interculturales o... lee mucho sobre interculturalidad, yo creo que sí es posible.

E1 Yo por ejemplo, creo no ser una persona... un hablante intercultural de inglés porque nunca estuve en un país de habla inglesa. Y noto que al relacionarme con gente que habla inglés nuestra conversación se limita a un uso de la lengua y no va más allá de esto.

E2 Puedes aprender lo que quieres, pero si no lo vives es como aprender música sin tocar instrumentos.

5.7. ¿Consideran apropiado el papel del docente de idiomas como *mediador intercultural*?

Los estudiantes entrevistados valoran la práctica de los docentes en relación con los objetivos de la CI y destacan la relevancia de fomentar la conciencia crítica.

E3 Me acuerdo que mi profesora de español hacía mucha referencia a su vida y hacía de manera que nosotros nos sintiéramos parte de su vida, de lo que a ella le pasaba, la manera de vivir allí, cómo se relacionaba con su madre; por ejemplo, que su madre la llamaba... Todas esas cosas, ella nos contaba mucho de ella y eso, personalmente, me ha gustado mucho porque nos ha hecho sentir parte de su vida también, de su experiencia, se ha relacionado con nosotros no como estudiantes, sino como personas a las que tú les vas a contar algo.

E2 Lo que me acuerdo que me viene a la mente es la profesora de ahora, que nos ha ayudado mucho en este sentido a pensar en los estereotipos, las cosas fijas que teníamos en nuestra idea de España o de otras culturas, los ha.... los ha tratado casi todos mostrando una imagen diferente de todos los aspectos que teníamos fijos en la mente. Ha sido la primera profesora, para mí, que nos ha dicho "el cielo no es azul, el cielo es una calidad de color que para tí es así, para ella es así....".

6. Conclusiones

El aula se presenta como un espacio ideal para trabajar la competencia intercultural ya que confluyen, no exclusivamente contenidos, sino distintas experiencias y expectativas culturales que los alumnos y profesores traen consigo (Jin y Cortazzi 2001). Somos conscientes de la complejidad que conlleva orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera desde un enfoque intercultural, pues intervienen actitudes, habilidades, destrezas y una ineludible necesidad de desarrollar la conciencia crítica. Actualmente estamos iniciando el análisis de los datos, por lo que nos constriñe a aproximarnos de forma muy cautelosa a la discusión de los resultados obtenidos hasta la fecha. No obstante, podemos aventurarnos a afirmar que se observa una valoración positiva y una predisposición por parte de los discentes hacia los objetivos de la competencia intercultural tales como el carácter crítico o la empatía. Consideramos imprescindible indagar en el pensamiento, creencias y actitudes de los estudiantes en relación con este componente para entender cómo se interiorizan los conceptos teóricos y mejorar así su enseñanza gracias a la aproximación etnográfica y émica que sigue este proyecto.

Finalmente, consideramos que la CI en el aula de español como lengua extranjera a nivel universitario puede aportar una oportunidad para la autorreflexión, el fomento del espíritu crítico y, tal vez, una mejora en las interacciones entre personas de diversas culturas que dibujan la realidad del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001): *La educación intercultural*, Barcelona: Idea Books.

ALONSO, I. y FERNÁNDEZ, M (2013): "Enseñar la competencia intercultural", en Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera*, Berkeley: Portal Education, 183-220.

AREIZAGA, E. (2001): "Cultura para la formación de la competencia intercultural: el enfoque formativo", *Revista de Psicodidáctica*, n.º 12, 157-170.

BARRO, A., JORDAN S. y ROBERTS, C. (2001): "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo", M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid: Cambridge University Press, 82-103.

BARROS, B. y KHARNÁSOVA, G. (2012): "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual", *Porta Linguarum* 18, 115-31.

BARROSO, C. (2002): "Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de E/LE", *Actas del XII Congreso de la Asociación Española para la Enseñanza del Español* (Murcia, 2-5 octubre de 2002) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0174.pdf [Consulta 5/3/2015].

BAUMAN, Z. (2000): *Liquid Modernity*, Cambridge: Polity Press.

BENNETT, M.J. (1993): "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity", M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.

BYRAM, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship Essays and Reflections*, Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y RISAGER, K. (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*, Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M., NICHOLS, A. y STEVENS, D. (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M.; FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: CUP.

BYRAM, M. y ZARATE, G. (1994): *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

BYRAM, M. y ZARATE, G. (eds.) (1997): *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching, A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf [Consulta 07,05,15].

CAMBRA, M. (2000): "Introducció. El pensament dels professors: formació per a la pràctica reflexiva", A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (coord.) *Recerca i formació en didáctica de la llengua*, Barcelona: Graó.

CAMPBELL, R.; WALES, R. (1970): "The study of language acquisition", en J. Lyons (ed.). *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth: Penguin, 242-60.

CALDERÓN, M. (2003): Creencias y actuaciones de los profesores de ELE en procesos de enseñanza-aprendizaje de una cultura extranjera en El Cairo. Un estudio de caso. Memoria de máster dirigida por la Dra. Cristina Ballesteros. Universidad de Barcelona.

CALDERÓN, M. (2013): *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

CANALE, M y SWAIN, M. (1980):"Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

CAÑAS, A (2005): *Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/lengua extranjera: propuesta didáctica*, memoria de Máster. UNED. http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/canas.shtml [Consulta 03/02/2015].

CHEN, G.M., y STAROSTA, W. (2000): The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. Human Communication, 3(1), 2-14.

CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: The MIT Press.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta 04/05/2015].

CONSEJO DE EUROPA (2008): MAREP. *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%201507 2010.pdf [Consulta 25/01/15].

CRAWFORD, J. (1983): "Antropología psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura", en *Cuadernos A de Antropología*, Editorial del Hombre, Barcelona.

CRESWELL, J. W. (2013): *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Los Angeles: Sage.

DEARDORFF, D.K. (2009): *The SAGE handbook of intercultural competence*, Thousand Oaks, CA: Sage.

DENIS, M. y MATAS, M. (2002): *Entrecruzar Culturas. Competencia Intercultural y Estrategias Didácticas,* Bruselas: De Boeck & Larcier.

DERVIN, F. y LIDDICOAT, A. (eds.) (2012): *Linguistics for intercultural education*, Language Learning & Language Teaching 33, John Benjamins Publishing Company.

DERVIN, F. y DIRBA, M. (2006): "On Liquid Interculturality. Finnish and Latvian student teachers perceptions of intercultural competence", P. Pietilä, P. Lintunen y H.-M. Järvinen, (eds.), *Language Learners of Today*, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, 64.

DÖRNYEI, Z. (2007): *Motivational Strategies in the language Classroom*, Language Teaching Library (8.ª edición) Cambridge University Press, Cambridge. Reino Unido.

ESARTE-SARRIES, V. y BYRAM, M. (1989): "The perception of French People by English Students: findings from the Durham Cultural Studies Project", *Language, Culture and Curriculum*, vol. 2, 3, 153-165.

FOWLER, S. M., y MUMFORD, M. G. (1999): *Intercultural sourcebook: cross-cultural training Methods,* 2, Yarmouth: Intercultural Press.

GAGO, E. (2013): *Construyendo culturas. Manual para el desarrollo de la competencia intercultural*, Madrid: Octaedro.

GEERTZ, C. (2001[1973]): *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa. The Interpretations of Cultures. New York: Bassic Books, Inc.

GILROY, P. (1990): "The End of Antiracism. Reprinted", J. Donald y A. Rattansi (eds.) (1992) *"Race", Culture and Difference*, London: Sage, 41-61.

GUMPERZ, J. y HYMES, D. (1972): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

HABERMAS, J. (1972): *Conocimiento e Interés*, Taurus. Madrid.

HERNÁNDEZ, N. (2014): "El choque intracultural en español. La perspectiva desde la formación de profesores de ELE", *Portalinguarium*, 22, 109-126.

HYMES, D. (1971): "Competence and performance in linguistic theory", *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press, 3-23.

HYMES, D. (1972): "On communicative competence", *Sociolinguistics*. J B. Pride y J. Holmes (eds.), Londres: Penguin Books, 269-293.

INSTITUTO CERVANTES (2011): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*, Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf [Consulta 08/11/14].

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [Consulta 08/07/15].

JIN, L. y CORTAZZI, M. (2001): "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?", M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid: Cambridge University Press, 104-125.

KAHN, J.S. (comp.) (1975): *El concepto de cultura*: Textos fundamentales. Barcelona: Anagrama.

KEESING, R. (1993): Teorías de la cultura", H.M. Velasco (comp.) *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*, Madrid: UNED, 51-82.

KOHONEN, V. (2000): "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", J. Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 295-309.

KOLB, D.A (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development,* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

KOTTER, J. (1996): *Leading Change*, Boston: Harvard Business School Press.

KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (2001[1998]): "El privilegio del hablante intercultural", M. Byram y M. Fleming (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge: Cambridge University Press, 23-37.

LANTOLF, J. P. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford/Nueva York: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. (2002): "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural", M.ª Sagrario Salaberri (ed.) *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Colección Aulas de verano,Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 83- 93.

MALINOWSKI, B. (1931): "La cultura", J. S. Kahn (comp.) (1975), *El concepto de cultura: Textos fundamentales*, Barcelona: Anagrama, 85-127.

MARTIN PERIS, E. (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave ELE*, Madrid: Instituto Cervantes.

MERINO (2012): *Desencuentros comunicativos y percepciones sobre la cultura, la comunidad y la lengua en inmigrantes adultos. El caso de los pakistaníes en Cataluña*. Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

MEYER, M. (1991): "Developing Transcultural Competence. Case studies of advanced foreign language learners", D. Butjes y M. Byram (eds.), *Cultures Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 136-158.

MIQUEL, L. (1999): "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", *Carabela*, 45, 27-46.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable*, 9, 15-21.
MIQUEL, L. y SANS, N. (2004): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *RedELE*, número 0.
MURPHY, E. (1988): "The Cultural Dimension in Foreign Language Teaching: Four models" *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 1, n.º 2.
OLIVERAS, Á. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.
PEÑALVA, A. Y AGUILAR, M. (2011): "Reflexiones sobre la interculturalidad en las aulas. aportaciones desde la sociología visual", *Revista interuniversitaria Educación y diversidad*, 4, 73-85.
RAMOS, C. (2005): *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
RICO, A. M.ª (2005): "De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos", *Porta Linguarium, 3*, 79-94.
RISAGER, K. (1991): "Cultural references in European foreign language textbooks: an evaluation of recent tendencies", D. Buttjes y M. Byram. (eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 181-92.
RIUTORT, A. (2010): *La Competencia Comunicativa Intercultural en el Aula de Español de los Negocios. Análisis de Materiales para su Enseñanza*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
RODRIGO ALSINA, M. (1999): *La comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos.
RODRIGO ALSINA, M. (2000): "La comunicación intercultural", *Aula Abierta*, Lecciones básicas. http://www.portalcomunicacion.com/download/1.pdf [Consulta 20/08/15].
SERCU, L. (2001): "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural", M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 254-286.
SERCU, L (ed.), E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lund-Gren, M. C. Méndez García y P. Ryan (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*, Clevedon: Multilingual Matters.
TAFT, R. (1981): "The Role and Personality of the Mediator", en S. Bochener (ed.), *The mediating person: Bridges between cultures*, Boston: G.K. Hall and Co.
TAYLOR, S, J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.
TRUJILLO, F. (2003):"Carta abierta sobre la interculturalidad", *Carabela*, 54, 167-174. http://www.ugr.es/-ftsaez/research.htm [Consulta 18/04/15].
TRUJILLO, F. (2005): "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua", *Porta Linguarum*, 4, 23-29.
VAN EK, J. (1986): *Objectives for foreign language learning*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
VILÀ, R. (2005): *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
WENDEN, A. y J. RUBIN, (eds.) (1987): *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice-Hall.

WENDEN, A. (2001): "Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable", M.P. Breen (ed.) *Learner contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Pearson Education, 44-64.