La tarea intra- e intercultural en la formación de profesores ELE

Natividad Hernández Muñoz
Universidad de Salamanca

Resumen

Ante la necesidad de mejorar los programas de formación de profesores de español en relación con los contenidos relativos a la diversidad lingüística y cultural del mundo hispánico, presentamos una propuesta de trabajo de la intracultura a partir de los modelos más recientes para el desarrollo de la competencia intercultural. La propuesta está basada en los malentendidos intraculturales que pueden darse en el ámbito profesional hispánico y pone en marcha los procesos cognitivos, comunicativos y experienciales necesarios para la adquisición de las competencias intra- e interculturales de los profesores de español.

1. Introducción

En el escenario de la perspectiva panhispánica adoptada por las instituciones difusoras del español y el reconocimiento del español como lengua pluricéntrica, se ha puesto de manifiesto la necesidad urgente de incidir en los planes de formación de profesores de español en la diversidad lingüística y cultural del mundo hispánico desde una perspectiva inclusiva, no solo en relación con los contenidos y las habilidades desarrolladas en el aula, también en relación con los entornos profesionales donde desempeñan su labor planificadora, gestora y docente. Para contribuir a ello, en estas páginas se presenta una propuesta para trabajar la adquisición de la competencia intercultural en el aula de formación de profesores de español lengua segunda o extranjera (ELE) paralela al desarrollo de la perspectiva intracultural. El nacimiento, el desarrollo y la evolución de los materiales aquí presentados se ha producido en el marco del curso "La competencia cultural" en el Máster oficial "La enseñanza de español como lengua extranjera" de la Universidad de Salamanca, durante los años 2007-2014, durante los cuales unos 280 alumnos han pasado por el aula.

Asimismo, la propuesta está fundamentada en dos trabajos de investigación pedagógica previos. El primero de ellos tuvo como objetivo identificar conflictos interculturales en el aula de profesores de ELE (Hernández Muñoz 2014) y el segundo analizar las metodologías de aprendizaje activas más relevantes para la adquisición de las competencias interculturales del profesorado (Hernández Muñoz en prensa). Consideramos que los procesos de investigación basados en el aula son los modelos más efectivos desde los cuales se pueden adoptar propuestas metodológicas innovadoras para mejorar cualquier práctica docente, entre ellas, la formación del profesorado.

En suma, la experiencia en las aulas de formación de docentes ELE nos ha mostrado que integrar la multiplicidad de las diferentes culturas hispánicas conlleva un reto

añadido al trabajo de adquisición de la competencia intercultural para los profesores noveles. Sin embargo, partir de la diversidad cultural hispánica y de la multiculturalidad de los contextos de desarrollo profesional, es también una herramienta que puede ser ventajosa a la hora de desarrollar las competencias del profesorado. La integración simultánea de los contenidos intraculturales hispánicos y los modelos de tareas interculturales en la enseñanza de lenguas presentan uno de los entornos más favorables para reforzar las competencias interculturales, al mismo tiempo que sirve para formar en contenidos culturales al profesor de ELE.

2. Contexto y justificación de la propuesta

Es de común acuerdo que la formación de profesores en el ámbito de la competencia intercultural requiere una práctica *experiencial* (Sercu 2001; Sercu y Bandura 2005; Coperías 2008; Liddicoat y Scarino 2013, entre otros). Esta práctica, además, se debe realizar en dos direcciones, por un lado, el profesor debe pasar por el proceso de transformación de su identidad cultural para poder ser mediador en la adquisición de la perspectiva intercultural por parte del alumnado, y por otro, el docente debe experimentar el proceso de transformación de su concepto de profesor, ya que las creencias y actitudes hacia la enseñanza de segundas lenguas (que formarían parte del "saber ser" del profesorado), se ven indefectiblemente transformadas en el proceso.

Como el cambio de autoconcepto requiere un análisis crítico de la cultura propia, es habitual que se produzcan situaciones de frustración que supongan un reto para la adquisición de las habilidades docentes básicas. Estas situaciones son parte del proceso de formación del profesorado, al igual que se considera que para los alumnos de segundas lenguas, los malentendidos y choques culturales son necesarios -y positivos- para el desarrollo de su competencia cultural.

La enseñanza-aprendizaje de las habilidades docentes en segundas lenguas requiere decisiones específicas que están mediadas por los contextos del desarrollo profesional de la lengua concreta que se ha de enseñar. En el caso del español, el enfoque panhispánico y pluricéntrico que se viene adoptando en los últimos años hace que los contenidos y habilidades derivados de la intracultura hispánica[1] cada vez sean más tenidos en cuenta en la formación de profesores.

Habitualmente, la experiencia de nuestros alumnos como aprendices de segundas lenguas les ha despertado la sensibilidad hacia otras culturas, sin embargo, no suelen haber experimentado con tanta profundidad la diversidad de las culturas hispanas y suelen tener una visión unitaria y monolítica de la cultura del español, sin percibir que dentro del mundo hispánico se producen contrastes en cuanto a la visión del mundo y la atribución de significados a los elementos culturales. En Hernández Muñoz (2014) analizamos cuáles son las causas de estos extrañamientos intraculturales que se dan en

1. No es este el lugar de realizar una reflexión teórica sobre la adecuación del concepto de intracultura en el ámbito hispánico. Sea tomada aquí como unidad integradora de cualquier manifestación cultural dada dentro de las culturas que tienen en común la lengua española, es decir, entornos lingüísticamente homogéneos, pero que difieren en elementos culturales asociados a otras dimensiones como pueden ser la etnia, el lugar de origen, el grupo social, la religión, el trabajo, etc.

el aula del formación de profesores de español. Un ejemplo de ello es el relato de las dificultades que tuvieron un grupo de estudiantes a la hora de elaborar materiales para solucionar un malentendido que había sufrido una estudiante norteamericana que quería llevar comida a un funeral, práctica poco habitual en España:

> Dentro del grupo de alumnos había varios integrantes españoles y uno mexicano. Según ellos mismos relataron en clase, tuvieron dificultades para decidir cómo abordar la incorporación de los rituales que rodean la muerte en las actividades para la clase de E/LE dado que la forma en la que los estudiantes españoles y el estudiante mexicano los entendían eran dispares, tanto en las manifestaciones culturales como en los valores y creencias asociadas a ellas. Finalmente decidieron trabajar el tema a través de dos elementos, un fragmento de la película de Almodóvar *Volver*, donde se ve cómo es un velatorio tradicional en los pueblos de la Mancha, y la presentación de la festividad del Día de los Muertos en México, rodeado de un ambiente más festivo y celebrativo. El nivel de complejidad de la actividad no sólo quedó de manifiesto en el trabajo en grupo, sino que cuando presentaron a la clase su propuesta, esta suscitó un debate bastante controvertido entre el resto de los estudiantes españoles, porque ninguno de ellos se identificaba con la idea de la muerte presentada en el film español y a la hora de sustituirlo por otro material, no se ponían de acuerdo entre ellos en el modo de resumir o presentar cómo son los rituales de la muerte en España.(Hernández Muñoz 2014: 123).

De la observación de esta realidad del aula de formación de profesores ELE y de la necesidad de elaborar materiales efectivos para desarrollar la competencia intercultural en el profesorado (según el modelo propuesto por el Instituto Cervantes (2012)), surgió progresivamente la propuesta que se describe a continuación.

3. Descripción metodológica

Al describir las actividades más adecuadas para abordar la enseñanza-aprendizaje de la competencia intercultural, algunos autores como Byram, Gribkova y Starkey (2002) o Coperías (2008) coinciden en que no es necesario plantear un cambio de metodologías; de hecho, la mayor parte de las propuestas derivadas del paradigma comunicativo son útiles para los propósitos de este enfoque (*role plays*, actividades cooperativas, negociación de significados...). El verdadero cambio metodológico supone equilibrar la función de los participantes en el proceso de realización de las actividades, hecho que implica establecer nuevas identidades (alumno-actor principal, profesor-mediador). Junto a ello, es fundamental resaltar la importancia del lenguaje como elemento para mediar entre los significados dados a los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje, tanto de los elementos introducidos en el contexto, como de los papeles tomados por los actores. En esta línea, Liddicoat y Scarino (2013: 63 y ss.) realizan una propuesta de modelo de tarea intercultural (*expanding tasks to interaction and experiences*), partiendo de la idea de que la cultura es una creación y negociación de significados. Dentro de los principios de este marco teórico-práctico se encuadra nuestra propuesta.

Uno de los modelos metodológicos más habituales en el aprendizaje activo es la resolución de problemas (RP). En la comunicación intercultural la RP se ha puesto en práctica en numerosas ocasiones a través de trabajo con *encuentros culturales frustrados* o

malentendidos culturales -llamados también, en los diferentes trabajos, *conflictos culturales, interferencias culturales* o *incidentes críticos*. En la enseñanza de ELE han sido ampliamente explotados como elementos base para elaborar actividades y materiales de adquisición de la competencia intercultural (véanse, entre otros, Miquel 1999; Oliveras 2005; López García 2006; Alonso y Fernández 2013). Teniendo en cuenta que los conflictos intraculturales pueden ser analizados y explicados a partir de los mismos principios que los interculturales (Ma 2004; Peñamarín 2006; Waneger 2012; Hernández Muñoz 2014), la novedad que aporta el presente trabajo radica en que pone en relación dos visiones del mundo que forman parte de la cultura lingüística hispánica.

En concreto, se han seleccionado malentendidos culturales que posean dos características concretas: que puedan darse en entornos profesionales de enseñanza de ELE y que estén causados por la interacción de las diferentes culturas hispánicas. De esta forma, en primer lugar, el conflicto que ha de ser resuelto se plantea como un problema real acaecido en un contexto profesional o en los entornos sociales derivados de las relaciones laborales. En segundo lugar, nuestra propuesta incide en la variedad de las interpretaciones comunicativas dadas por los individuos que forman parte del mundo hispánico en diferentes dimensiones (comunicación no verbal, cronémica, proxemia, sociopragmática, semántica, ritual, etc.). A través de ella, los alumnos se cuestionan su propia identidad: ¿qué español hablo?, ¿qué cultura de referencia tengo?, ¿es la que tengo que enseñar?, ¿hay otros profesores que no comparten este punto de partida?, ¿cómo y por qué selecciono los materiales culturales que integro en el aula? En su conjunto, el alumno reconoce la identidad poliédrica de las culturas hispánicas preguntándose qué opina él mismo sobre una realidad concreta, contrastándolo con los compañeros, negociando y consensuando qué significan los elementos lingüístico-culturales puestos en juego. De este modo, la propuesta está en la línea con las recomendaciones de Liddicoat y Scarino (2013: 75 y ss.) para desarrollar simultáneamente el *intra and intercultural understanding*.

4. Descripción de las actividades

4.1. Actividad introductoria: Etiquetas culturales del mundo hispánico

Como la actividad central se va a desarrollar en grupos, se ha diseñado una actividad introductoria con una doble función. Por un lado, proporciona un conocimiento general sobre las culturas hispánicas que hay en el aula: saber de qué lugar proceden los participantes y qué otras culturas hispánicas diferentes a la suya propia conocen. Por otro, trabaja la identidad grupal, ya que permite que los participantes se conozcan y se establezcan los primeros lazos para facilitar el trabajo colectivo que vendrá después.

Para ello, una vez dividida la clase en grupos, se reparte una pegatina en blanco a cada participante, similar en tamaño a las identificaciones de un evento, y se indica que tienen que escribir en ella un elemento de una cultura hispánica que no sea la suya de origen y que conozcan[2]. Se pueden proporcionar algunos ejemplos para facilitar el

2. El grupo habitual es aquel donde hay profesores en formación de diferentes orígenes hispanos o de otras culturas. En el caso de que los estudiantes no sean nativos de español, pueden escoger cualquiera de las culturas hispanas que conozcan.

desarrollo: una fiesta como *el Ynti Raymi*, un instrumento musical como *la marimba*, una comida como *el morteruelo*, un personaje literario como *Martín Fierro* o una palabra o expresión como *boludo*.

Una vez que cada persona ha escrito su elemento cultural y se lo ha puesto en un lugar visible, como una etiqueta identificativa, se realizarán las presentaciones. El primero en presentarse será el profesor que explicará para toda la clase, qué ha escrito y por qué lo ha escogido. Después, dentro de cada grupo, se presentan cada uno de los participantes.

4.2. Actividad central: Malentendidos intraculturales en español

Después de que los participantes se hayan presentado por medio de la actividad introductoria, se distribuyen en un documento los malentendidos con los que se va a trabajar en esta sesión concreta[3]. Para esta sesión hemos seleccionado cuatro, el primero (1) de carácter cronémico, el segundo (2) de carácter proxémico, el tercero (3) sociopragmático y el cuarto (4) lingüístico-semántico. Los países implicados son: España, Argentina, Colombia, Perú y Bolivia.

> (1) En una oportunidad invité a un grupo de amigos españoles del trabajo a participar en un asado a las brasas en mi casa; quedamos de acuerdo en juntarnos a cenar a las 20h. El matrimonio que más temprano llegó fue a las 21:30, el resto después de las 22h. Por supuesto que el asado, que era un costillar de vaca hecho a las brasas, se había pasado de cocción. El argumento fue que a las 20h era muy temprano para cenar y que ellos no eran "gallinas" para cenar tan temprano (mujer argentina, en Oliveras, 2000: 96).

> (2) En Colombia se suelen introducir los diálogos con términos que facilitan la comunicación. Se utilizan vocablos de cercanía y respeto que suavizan la distancia entre los interlocutores. Al mismo tiempo manifiestan su sorpresa al comprobar que en España se ha dejado de utilizar el usted para dirigirse a personas más mayores. Muchas personas latinoamericanas manifiestan que los primeros días de estancia se sentían agredidas o regañadas por el tono brusco con el que hablamos en España. (Martínez, Tuts y Pozo 2003).

> (3) Tenía un compañero de trabajo peruano que tenía la costumbre de acercarse mucho al hablar con nosotras y a veces acabábamos la conversación unos pasos detrás de donde la habíamos empezado. También tenía la costumbre de ponernos una mano en el hombro, o en la espalda al conversar y piropearnos constantemente. Además hablaba muy dulcemente y miraba con los párpados entornados. Yo me lo tomaba a guasa pero reconozco que procuraba que mis alumnos (soy profesora de secundaria) no nos vieran conversar para que no hubiera malas interpretaciones. Como yo, mis compañeras, excepto una: le atacaba los nervios y finalmente se tomó uno de los piropos como si explícitamente la hubiera invitado a la cama. Le montó un número en que el pobre hombre quedó verdaderamente corrido. Yo creo que la actitud de mi compañero se debía a una

3. Para llevar a cabo este tipo de actividades basadas en malentendidos intra- e interculturales es recomendable poseer un amplio abanico de ejemplos de conflictos culturales e ir seleccionado unos u otros dependiendo del perfil de los alumnos que haya en el aula. Se recomienda que abarquen diferentes tipos de dimensiones culturales que puedan causar conflicto: ritos, comunicación no verbal, rasgos pragmáticos, sociolingüísticos, etc. En este caso hemos seleccionado aquellos que son más fácilmente exportables a los entornos profesionales futuros del profesor en formación, como son los claustros multiculturales, las instituciones internacionales, etc.

diferencia cultural por lo que al trabajo se refiere. ¡Pero era un compromiso! (mujer española, en Oliveras 2000: 91).

(4) Cuando fue a matricularse le dijo al dependiente: "vengo a cancelar la matrícula", él le dijo por qué, si no le había gustado el curso. Ella le contestó que sí le había gustado el curso por eso quería cancelar la matrícula, él no la entendió hasta que le dijo que quería pagar por la matrícula y seguir el curso (Mujer universitaria 20-35 años, Bolivia, en Alavia 2013: 171).

Para la explotación de los malentendidos proponemos dos modelos. El primero está basado en la reflexión directa sobre los malentendidos, en la línea tradicional de trabajo con los malentendidos culturales (Miquel 1999; Oliveras 2005; López García 2006; Corbett 2010; Alonso y Fernández 2013). El segundo incide en el uso de encuestas etnoculturales intrahispánicas (Koike y Lakorte 2014). Para llevar a cabo la explotación de los materiales, daremos algunas pautas para el primer malentendido (1), el resto de los ejemplos (2, 3 y 4) tendrían un desarrollo similar.

Explotación 1. Este modelo se centra en el análisis del acontecimiento a través de preguntas abiertas que se han de responder en grupo. Comienza con una observación externa, después, concreta los significados de las acciones dadas por los participantes, reflexiona sobre la visión del mundo que tiene cada alumno y propone soluciones, para terminar con una reflexión sobre el proceso comunicativo analizado, todo ello incorporando el componente experiencial iterativo de los alumnos. La función del profesor es ir supervisando cómo cada grupo va respondiendo a las propuestas y si lo considera oportuno, reforzar la discusión con preguntas de mayor sofisticación cognitiva que agudicen el proceso de reflexión, en el caso de que observe que este último no se ha desarrollado satisfactoriamente.

1. ¿Por qué se ha producido el malentendido cultural?

   En el primer malentendido, los alumnos deberían reflexionar sobre los problemas de la gestión del tiempo (cronémica) en torno a los rituales de invitaciones a comer; en este ejemplo, las expectativas de comportamiento de los invitados y la anfitriona no coinciden.

2. ¿Con cuál de los protagonistas te identificas? ¿Por qué?

   En este caso, las respuestas deberían girar en torno a las visiones de los dos protagonistas (invitados, anfitriona) y hacer explícita la visión que de estos actos de cultura tiene cada alumno, dependiendo de su lugar de procedencia, experiencia previa, etc. El profesor debe procurar mantener una posición neutra en relación con el enjuiciamiento de las conductas.

3. ¿Cómo se podría haber evitado? Enumera estrategias para evitar este tipo de malentendidos. Ponte en situación y explica cómo las aplicarías.

   El objetivo de esta pregunta es reflexionar sobre cómo se gestionan los momentos donde podría producirse un malentendido y dar estrategias/acciones/comportamientos concretos. Por ejemplo, si un anfitrión español va a hacer arroz, habitualmente lo da a conocer entre

sus invitados, porque si se pasa, no está bueno (Os invito a un arrocito este domingo en mi casa...); otro modo de gestionar la incertidumbre en el caso de que no estemos seguros de a qué hora llegar es preguntar a otros invitados (¿Venís a la cena? ¿A qué hora pensáis ir? ¿Quedamos para ir?), etc.

4. Piensa en el contexto comunicativo: ¿qué elementos del contexto (lugar, hora, participantes) hubieran cambiado la reacción de los participantes?

   Aquí el abanico de respuestas sería muy amplio, ya que el objetivo es analizar el contexto situacional y sociopragmático en el que se produce la interferencia. Por ejemplo, en relación con el lugar, si la comida es en un restaurante, quizá llegaríamos puntuales, o en relación con los participantes, algún alumno podría proponer que si conocemos mucho a los anfitriones llegamos menos puntuales o si es un almuerzo a mediodía, llegamos más puntuales que en una cena informal.

Explotación 2. Este segundo modelo está inspirado en el trabajo con encuestas etnográficas (Koike y Lacorte 2014)[4]. Para comenzar, se realiza una micro-encuesta entre los miembros del grupo y se observa cuál es la tendencia general de los participantes (si se dispone del tiempo suficiente se pueden sumar las respuestas de los distintos grupos para tener una representación más significativa). Los elementos más relevantes no son tanto los datos cuantitativos en sí, sino la discusión que se genera dentro el grupo al reconocer que no todos tienen la misma visión del tiempo, especialmente en la pregunta 3. Una vez que se han recogido y puesto en común los datos de la encuesta (en grupos o en conjunto) se procede a la reflexión sobre el malentendido. En este modelo, el proceso cognitivo comienza con una reflexión individual, una comparación e integración de la visión del otro, continúa con una observación, reflexión e integración de la experiencia externa y termina con una reformulación y nueva visión de la realidad cultural.

1. Imagina que una amiga organiza una cena en su casa e invita a un grupo de amigos entre los que estás tú, ¿cuándo llegarías?

   a. Antes de la hora.
   b. Puntual.
   c. Unos 10-15 minutos tarde.
   d. Más de media hora tarde.

2. ¿Cuándo crees que llegarían la mayor parte de los invitados?

   a. Antes de la hora
   b. Puntual
   c. Unos 10-15 minutos tarde
   d. Más de media hora tarde

4. Koike y Lacorte (2014) proponen utilizar datos concretos basados encuestas como *¿Qué valoras más a la hora de comer? La calidad de la comida, el precio, la gente con la que comes, el lugar donde comes, etc.* realizadas en diferentes países como Perú, España, México o Argentina. Estos datos pueden utilizarse como punto de partida en multitud de propuestas pedagógicas.

3. Si llegas tarde a una cena de amigos ¿avisarías?

   a. Sí.
   b. No.
   c. Depende.

   Si la respuesta es "depende" explica en qué casos sí y en qué casos no.

4. Lee el siguiente malentendido cultural que se ha producido entre una argentina y un grupo de españoles ¿por qué se ha producido? Relaciona este malentendido con las respuestas obtenidas en la encuesta.

Para concluir ambas explotaciones, es relevante realizar una breve puesta en común entre todos los grupos sobre aquellos aspectos que han resultado para los alumnos más interesantes, sugerentes, nuevos, desafiantes, etc., entre todo lo visto en la sesión. Esta última reflexión conjunta aporta un modelo explícito de cambio en la visión de los acontecimientos que poseían los alumnos antes de comenzar el trabajo cognitivo, comunicativo y experiencial llevado a cabo en la práctica.

5. Conclusiones

En estas páginas hemos descrito una propuesta concreta de tarea intracultural e intercultural basada en las interferencias culturales, puesta en marcha con éxito en la formación de profesores de ELE (máster oficial). En ella, 1) se aplican de forma sistemática los principios metodológicos de la tarea intercultural a través de modelos de aprendizaje activo y los enfoques experienciales, 2) se integran las dimensiones culturales hispánicas y 3) se muestra un ejemplo de investigación pedagógica basada en la experiencia docente que avala la consecución de los objetivos propuestos.

Según Liddicoat y Scarino (2013: 63), la interacción desde una perspectiva intercultural es la capacidad de "'moving between' languages and cultures and as interpretive in every turn". Ante este reto, los futuros profesores de español tienen que ser capaces de *moverse* entre las diferentes culturas de español, al mismo tiempo que se mueven entre las culturas de sus estudiantes. En algunas ocasiones, esta doble dimensión, intracultural e intercultural, no está suficientemente consolidada en los programas de formación por lo que, con esta propuesta, reivindicamos su lugar en el aula de profesores de español. Nuestras actividades, basadas fundamentalmente en adquisición de habilidades y competencias, implican manejar la superposición de sistemas culturales (elementos culturales y actos culturales) y por tanto, contribuye también a la adquisición de contenidos tradicional. Asimismo, además de completar su formación lingüístico-cultural, prepara a los futuros docentes para comunicarse en los entornos profesionales donde se pongan en relación diferentes visiones lingüísticas y culturales dentro del mundo hispánico.

Referencias Bibliográficas

ALAVIA, A. J. (2013): *El conflicto discursivo en interacciones comunicativas multiculturales*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Repositorio Gredos: http://hdl.handle.net/10366/122897

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

BYRAM, M., B. GRIBKOVA y H. STARKEY (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers,* Strasbourg: Council of Europe.

COPERÍAS, M. J. (2008): "Dealing with Intercultural Communicative Competence in Language Teaching", E. Alcón Soler y M. P. Safont Jordá (eds.), *Intercultural Language use and Language Learning*, Dordrecht: Springer, 59-78.

CORBETT. J. (2010): *Intercultural Language Activities*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. 2014. "El choque intracultural en español. Perspectivas desde la formación de profesores de E/LE", *Porta Linguarum*, 22, 109-126.

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (en prensa): "Adquisición de la competencia intercultural y metodologías de aprendizaje activo: un estudio sobre la formación de profesores de español". *Journal of Spanish Language Teaching*.

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf) [consultado: 27/01/2013].

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.

LIDDICOAT A. J. y A. SCARINO (2013) *Intercultural Language Teaching and Learning*, Malden/Oxford/Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell Publishing Ldt.

LÓPEZ GARCÍA, M. P. (2006): "Los contenidos culturales: aplicaciones didácticas", P. Barros García y Van Esch K. (eds.), *La Competencia Intercultural en la Enseñanza Española*, Granada: Universidad de Granada, 61-9.

MA, L. (2004): "Is there an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication?", *Journal of Intercultural Communication*, 6, http://www.immi.se/intercultural/nr6/lin.htm [consultado: 29/10/2015].

MARTÍNEZ TEN, L.; TUTS, M. y POZO, J. (2003): "Queríamos trabajadores y vinieron personas", *La interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Carabela*, 54, Madrid: SGEL. file:///C:/Users/usuario1/Downloads/CARABELA.pdf [consultado: 29/10/2015].

MIQUEL, L. (1999): "El choque intercultural, reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", *Lengua y cultura en la clase de ELE, Carabela,* 45, Madrid: SGEL, 27-46.

OLIVERAS, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera,* Madrid-Barcelona: Edinumen

OLIVERAS, À. (2005): "La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE", *Mosaico*, 16: 24-26.

PEÑAMARÍN, C. (2006): "Malentendido intracultural e intercultural", *Comunicación*, 4, 141-155.

SERCU, L. (2001) "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de la competencia intercultural", M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press, 254-86.

SERCU, L. y E. BANDURA (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*, Clevedon: Multilingual Matters.

WAGENER, A. (2012): "Deconstructing Culture: Towards an International Triad", *Journal of Intercultural Communication*, 29, http://www.immi.se/intercultural/nr29/wagener.html [consultado: 29/10/2015].