La deslocalización de la cultura. Material global para la didáctica de la competencia intercultural en E/LE[1]

Yeray González Plasencia
Universidad de Salamanca

1. Introducción

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el paradigma de las relaciones culturales sufre una profunda transformación. Debido a una reconfiguración en la concepción de la *otredad*, nos encaminamos hacia un mundo cada vez más global e interconectado, en el que las sociedades ya no se conciben como objetos estáticos sino como entes dinámicos en constante evolución. Esta cosmovisión ha permeado también en la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras, la cual ha sufrido un gran cambio en los últimos 20 años gracias a nociones como *interculturalidad* o *consciencia intercultural*.

Sin embargo, aún no se ha consumado esta revolución pedagógica, puesto que todavía se encuentran dificultades para integrar la competencia intercultural (en adelante, CI) en el aula. Principalmente, esto se debe a la pervivencia en la didáctica intercultural de los enfoques exclusivamente contrastivos. Una posibilidad para superar estas limitaciones es incorporar materiales globales, tema central de este trabajo.

2. Comunicación entre culturas y competencia intercultural

Las primeras investigaciones que abordan la comunicación entre culturas no provienen de la enseñanza de lenguas, sino de disciplinas como la antropología o las ciencias de la comunicación. De hecho, E. T. Hall es considerado el iniciador de estos estudios, si bien otros teóricos, como Gudykunst, apuntan que sus trabajos eran de corte *cross-cultural* y no propiamente intercultural (2005: 26). Esta no es una cuestión baladí, ya que supone abordar la comunicación entre culturas desde un enfoque contrastivo y, como sagazmente precisa Rodrigo Alsina, "la comunicación intercultural no trata de explicar una cultura o de comparar dos culturas sino de analizar el proceso de comunicación entre personas de distintas culturas" (1999: 35).

No obstante, la proliferación y el éxito de este tipo de estudios (véanse, entre otros, Hofstede 1980; Lewis 1996; Hofstede 1999) influyeron de manera decisiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que se trasladaron al aula los mismos presupuestos de los que partían esas investigaciones. De manera muy simple, podría resumirse en: para ser eficaces en una cultura meta se debe conocer qué la diferencia de la cultura materna y, una vez que se sabe, modificar aquellos comportamientos que

1. Trabajo realizado en el marco de los proyectos de investigación "Repertorio de eventos comunicativos del habla castellanoleonesa. Aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera para hablantes con árabe e inglés como L1", financiado por el Fondo Social Europeo, el Programa Operativo de Castilla y León y la Junta de Castilla y León a través de la Consejería de Educación e "IDELE: Innovation and Development in Spanish as a Second Language" (ref. 530459-TEMPUS-I-2012-1-ES-TEMPUS-JPCR), subvencionado por la EACEA en la convocatoria Tempus IV.

pueden provocar interferencias. Ahora bien, esta aproximación supone, por un lado, que todos los miembros de una misma comunidad *poseen* una misma cultura y, por el otro, que la cultura es estática, esto es, inalterable por el paso del tiempo.

Sin embargo, otros estudiosos consideran que estos enfoques no explican la complejidad intrínseca al proceso comunicativo intercultural, de ahí que surjan voces que reclamen un papel más relevante para el individuo, ya sea considerándolo como un *hablante intercultural* (Byram y Zárate 1994) o reclamando para él un *tercer espacio* de construcción cultural (Kramsch 1993). En este contexto, Byram (1997) introduce el concepto de *Competencia Comunicativa Intercultural,* entendida como la conjunción e interdependencia de cinco áreas –*saber hacer, saber ser, saber comprender, saber comprometerse y saberes*.

La propuesta de Byram es asumida tanto por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Instituto Cervantes 2002) como por otros teóricos, si bien es cierto que se opta por modificar la nomenclatura y denominarlas *dimensión afectiva*, *cognitiva* y *procedimental* (Chen y Starosta 1998; Deardoff 2006). Algunos autores insisten en diferenciar una cuarta dimensión, que se ve afectada por las tres anteriores y a la que llaman *conciencia intercultural* (Fantini 2000).

Ahora bien, en la enseñanza de lenguas extranjeras se plantea una disyuntiva difícil de resolver: si entendemos la CI como una habilidad que permite ser efectivos y adecuados en contextos comunicativos con presencia de más de una cultura, ¿son eficaces los enfoques contrastivos, esto es, aquellos que contraponen exclusivamente la cultura meta a la cultura materna del estudiante?

3. La Competencia Intercultural en E/LE

Consideramos que los enfoques contrastivos suponen una limitación en la didáctica de la CI por dos motivos: por un lado, dedican un espacio residual a la dimensión afectiva y procedimental, básicas ambas para el desarrollo de la consciencia intercultural, puesto que priman el desarrollo de la dimensión cognitiva. Por otro, generan una controversia en cuanto a qué variedad cultural seleccionar, máxime en una lengua tan extendida como es el español.

En cuanto a la primera cuestión, concebimos la CI no como un acervo de conocimientos sobre una cultura meta sino como un conjunto de *recursos*, esto es, habilidades concretas relativas a las tres dimensiones que pueden "descontextualizarse, aislarse y listarse, de manera que pueden definirse en términos de dominio y, sobre todo, pueden ser objeto de enseñanza aprendizaje gracias a actividades adecuadas" (Candelier *et al.* 2013: 14). Estos recursos se activan en situaciones interculturales concretas, cualesquiera que sean las culturas implicadas en el intercambio. Nótese que esto supone concebir la CI bajo un cariz universalista, puesto que sus componentes ya no se relacionan con una cultura concreta, sino con la totalidad de las mismas.

La segunda de las problemáticas está estrechamente relacionada con los materiales que seleccionemos para trasladar la CI al aula. Si nos inclinamos porque estos repre-

senten una variedad cultural concreta prevalecerá entonces un enfoque contrastivo, cuyas limitaciones ya hemos puesto de manifiesto en los párrafos anteriores. Por ello, proponemos seleccionar materiales *deslocalizados*, esto es, un input global que supere el marco de la cultura o culturas asociadas a la lengua meta. Un estímulo seleccionado no por su adscripción territorial, sino por el contenido cultural, afectivo y/o crítico que presenta y por su potencialidad para activar estrategias interculturales ante tal estímulo en el aula.

Asumimos que esta propuesta puede generar más interrogantes que respuestas: ¿cómo podemos desarrollar los recursos a través de actividades? ¿supone, la selección de materiales *deslocalizados*, rechazar la enseñanza de cualquier contenido cultural relativo a una comunidad concreta? ¿Dónde quedan, entonces, la lengua y la cultura españolas en una clase de E/LE? Ante tales cuestiones sugerimos un *Modelo Cíclico para la Enseñanza de la Competencia Intercultural* (MoCECI) (figura 1).

Este modelo propone partir desde un enfoque global de los hechos culturales, después, avanzar hacia los aspectos más específicos relacionados con la comunidad cultural seleccionada y, finalmente, retornar a la universalidad de los mismos. Con ello se pretende ampliar el universo cultural de los discentes y despertar en ellos la sensibilidad hacia las culturas en general, considerando la variedad seleccionada una más dentro del espectro cultural. En otras palabras, pretendemos que el alumno sea consciente de que las culturas no son hechos aislados, estáticos, sino entes dinámicos y complejos que se relacionan entre sí y que, por lo tanto, comparten prácticas sociales.

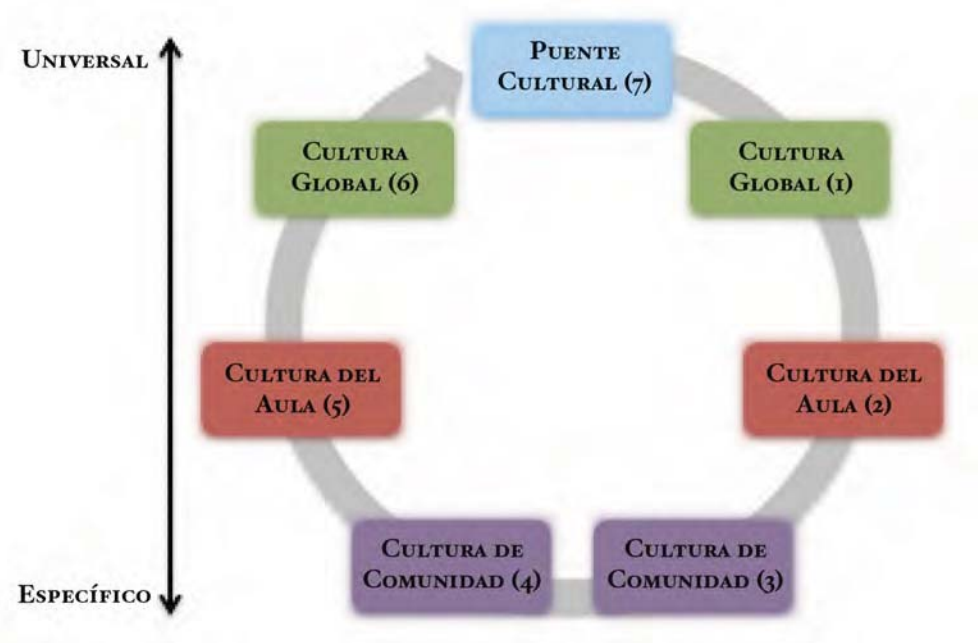

Figura 1. Modelo cíclico para la enseñanza de la CI

Como puede observarse, el MoCECI consta de cuatro tipos de actividades: las denominadas *cultura global* pretenden traspasar las fronteras del mundo hispanohablante e introducir en el aula realidades culturales ajenas a este ámbito. Son aquellas vinculadas a la universalidad de la CI y tienen como finalidad desarrollar estrategias cognitivas, afectivas y procedimentales. Las intituladas *cultura del aula* están diseñadas para concebir el aula como un tercer espacio en el que los estudiantes se sumerjan en su cultura y en la del resto de la clase. Estas actividades tienen como objetivo la negociación de la identidad cultural de los estudiantes, básica para el desarrollo de la conciencia intercultural.

Las llamadas *cultura de comunidad* se centran en la variedad sociocultural seleccionada y atienden tanto a la cultura comunicativa como a la cultura material. Consideramos esclarecedora esta distinción introducida por el Grupo CRIT (2006), el cual considera la primera como la forma característica "de gestualizar, de intercambiar los turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores o de abordar los temas delicados" (*ibid.*: 26) de los individuos de cada comunidad, mientras que la cultura material es aquella que no influye en la interacción comunicativa. Finalmente, las actividades denominadas *puente cultural* sirven de transición entre los contenidos de las diferentes unidades didácticas. Estas dinámicas parten de la idea de cultura como *continuum* y ponen de manifiesto los vínculos interculturales –las prácticas que comparten diferentes comunidades en torno a un mismo hecho cultural– e intraculturales –las prácticas que comparte una misma comunidad en torno a diferentes hechos culturales–.

4. La vuelta al mundo en un cumpleaños

Esta propuesta no pretende ser un producto cerrado enfocado a un tipo concreto de estudiantes, sino una ilustración de lo expuesto en los apartados anteriores. La unidad toma el cumpleaños como eje central para vertebrar el desarrollo de contenidos culturales e interculturales en el aula, selección que se justifica en su naturaleza ambivalente, puesto que es un hecho cultural *global* y *específico* al mismo tiempo. Por un lado, es una celebración presente en la mayoría de las culturas, cuyo significado es semejante en todas ellas y en la cual muchas de las rutinas son similares. Por otro, hay determinadas costumbres que son específicas de unas comunidades concretas.

Dos son los objetivos de esta unidad: el primero, despertar en los discentes la sensibilidad hacia las relaciones que se establecen entre las culturas, tanto en cuanto a sus semejanzas como a sus diferencias, entronca con la noción de *deslocalización de la cultura*. En este sentido, el propósito no es solo que los estudiantes aprendan qué características son propias de la cultura española, ni siquiera que la comparen con la suya. Junto a lo anterior, es necesario que descubran qué aspectos forman parte del patrimonio cultural global. Si los estudiantes son conscientes de la interdependencia que existe entre las culturas será más sencillo que acepten e incluso se interesen por las diferencias de una comunidad cultural concreta. Como bien expone Rodrigo Alsina:

> aceptamos el universalismo en el nivel más profundo o implícito del ser humano y el relativismo en el nivel más superficial o manifiesto. [...] Situar las diferencias a un nivel superficial no significa que no sean importantes. Son importantes a partir del momento que pueden obstaculizar la comunicación intercultural La forma de superar este obstáculo consiste, en primer lugar, en estar atento también a las similitudes; en segundo lugar, en relativizar la importancia de estas diferencias, y, por último, en ahondar en el sentido profundo de las diferencias (1999: 65-66).

El segundo de los objetivos es integrar las tres dimensiones de la CI en la didáctica de E/LE a través de los *recursos*. Consideramos que es necesario diseñar actividades en las que se trabajen específicamente actitudes y estrategias hacia la comunicación intercultural, puesto que son, especialmente las primeras, indispensables para desarrollar la conciencia intercultural. Esto no supone dejar de lado la dimensión cognitiva, sino atribuir un espacio significativo a las otras dos dimensiones.

Para la selección del material global hemos tomado como fuente el proyecto audiovisual colaborativo *One day on Earth*[2], el cual tiene el propósito de reflejar qué ocurre un día en la Tierra. Para ello, los organizadores solicitaron que gente de cualquier parte del mundo grabara lo que quisiera durante un día concreto[3] y les hicieran llegar sus aportaciones. La elección de este recurso se debe a varias razones: en primer lugar, los vídeos de los participantes constituyen un corpus de material auténtico, real y global, con muestras de casi todos los países del mundo. Por otra parte, es cierto que existen otros proyectos de este calado que ya se han puesto en práctica en la docencia de E/LE, como *A moment on Earth* o *Life in a day* (*cf.* González Plasencia en prensa) pero, mientras estos se reducen a un producto cerrado en formato de película, *One day on Earth* pone a nuestra disposición un gran número de los vídeos que recibieron, fueran o no seleccionados para la producción cinematográfica. Por último, ofrece una herramienta de búsqueda muy útil para nuestros fines, ya que se puede filtrar el material por diferentes etiquetas –vídeos de amor, dolor, artes, música, política, etc.

4.1. Actividades

A continuación desarrollamos sucintamente las actividades diseñadas para esta unidad didáctica. En la primera de ellas, *cultura global* (1), los estudiantes deben completar la tabla que se adjunta (figura 2) a partir de la visualización de cuatro grabaciones extraídas del archivo de *One day on Earth,* pertenecientes a regiones tan diversas como Países Bajos[4], Bahréin[5], Kenia[6] y Ciudad del Cabo[7]. Todas reflejan la celebración de un cumpleaños y comparten elementos comunes: la comida como tema central, la celebración en un lugar íntimo, el acompañamiento de familiares y amigos, el significado festivo del acto, las muestras de afecto, la realización de diferentes ritos, etc. El objetivo de esta actividad es poner de manifiesto las semejanzas interculturales que existen en torno a

2. http://www.onedayonearth.org
3. El día seleccionado fue el 10/10/2010, aunque posteriormente, debido al éxito de su propuesta, repitieron el llamamiento el 11/11/2011 y el 12/12/2012
4. http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/1092
5. http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/22900
6. http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/2789
7. http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/13769.

esta celebración, aspecto que se llevará a cabo mediante una reflexión y puesta en común de las observaciones realizadas por los estudiantes.

	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4
¿En qué lugar y momento del día se celebra?				
¿Qué personas forman parte de la celebración?				
¿Qué sentimientos transmiten estas personas y cómo?				
¿Qué acciones se llevan a cabo?				
¿Te llama la atención algo respecto a la comida?				
¿Qué objetos importantes para esta celebración reconoces?				
¿A qué cultura o país crees que pertenecen?				

Figura 2. Tabla para el análisis de los vídeos de One day on Earth

La segunda actividad ahonda en la *cultura del aula (2)*, y para ello hemos adaptado a nuestros objetivos la metodología propuesta por Santiago Guervós (2012) para la elaboración de una enciclopedia endocultural. El profesor sugiere encuestar a personas con una misma cultura materna del siguiente modo: el primer informante contesta a las preguntas y, cuando acaba, se le entrega ese cuestionario al siguiente informante para que matice, añada o precise esa información. Este proceso se repite con el resto de informantes, constatando las aportaciones de cada uno con un cambio de formato, siendo el principal propósito que el "conocimiento cultural pasivo salga a la luz" (*ibíd*.: 111). Este mismo procedimiento llevaremos a cabo en nuestra actividad, pero en este caso los informantes no compartirán una única cultura materna. Con ello, pretendemos descubrir qué aspectos son comunes y cuáles no, incluso aquellos de los que los estudiantes no eran conscientes. Para realizar esta actividad se elaborarán seis fichas[8], una para cada uno de los campos observados en la actividad anterior: lugar y momento, participantes, sentimientos, acciones, comida y objetos (figura 3). Por último, se realiza una puesta en común que refleja la cultura de la clase respecto a la celebración de los cumpleaños.

La comida en los cumpleaños					
Estudiante (nombre/ cultura[9])	¿Qué tipo de comida?	¿Quién proporciona esa comida?	¿Es elaborada o comprada?	¿Hay algún orden en la comida?	¿Se consume alcohol?

8. Por motivos de extensión, solo incorporamos una de ellas.
9. Como apuntamos en el apartado anterior, la identificación cultural es un aspecto transcendental en el desarrollo de la conciencia intercultural. En este caso, es muy interesante observar cómo responden los estudiantes: ¿se identifican con una cultura plurinacional, nacional, regional, local o con varias de ellas? ¿Influye la respuesta del estudiante anterior en su identificación?

Figura 3. Tabla para la introspección cultural de la clase. Ejemplo para el campo temático de la comida

Las siguientes actividades son las más específicas, puesto que se centran en la comunidad cultural seleccionada, en este caso, la española. La *cultura de comunidad (3)* está enfocada hacia la cultura material mientras que la *cultura de comunidad (4)* presta atención a la cultura comunicativa. En la primera de ellas tomamos como estímulo los malentendidos culturales[10], recurso con una amplia tradición en la didáctica de E/LE (véase, por ejemplo, Oliveras 2000). Los estudiantes, por grupos, tratan de dar una explicación al malentendido que se les ha proporcionado (figura 4) dado que el objetivo es que deduzcan las normas sociales españolas que han producido esa interferencia. Si existe la posibilidad, es más enriquecedor que los grupos estén compuestos por gente de diferente procedencia y bagaje cultural, puesto que esto ampliará las interpretaciones de las situaciones.

El sábado pasado fue mi cumpleaños de veintiún años. Mis amigas y yo fuimos a un club y bailamos toda la noche. Mi amiga estaba comprando una bebida para mí mientras yo hablaba con un chico madrileño. El chico me preguntó si le iba a invitar a algo. Esto me sentó fatal y dejé de hablar con él.

Figura 4. Malentendido cultural. Protocolo de las invitaciones en España durante un cumpleaños

El corpus de malentendidos cubre tres convenciones sociales: por un lado, aquellas relacionadas con las invitaciones –quién invita y a qué se suele invitar–; por otro, las que tienen que ver con las muestras de afecto –tirones de orejas, besos y contacto físico– y, por último, las normas relativas a los regalos –qué se suele regalar y qué no, cuándo se entrega y se abre el regalo, etc–. Estos malentendidos los hemos obtenido de *blogs-exchange*[11], una plataforma de acceso libre creada por el profesor Gabriel Guillén y todos pertenecen a estudiantes que se encontraban estudiando español en España.

La otra actividad enfocada hacia la cultura española, *cultura de comunidad (4)*, profundiza en los patrones comunicativos que rodean la celebración de un cumpleaños. Basándonos en los trabajos que proponen al estudiante como etnógrafo (Barro, Jordan y Roberts 2001, entre otros) los estudiantes deberán, por parejas, dar respuesta a uno de los siguientes temas:

> (1) Cuando felicitamos un cumpleaños: ¿qué expresiones utiliza la persona que felicita? ¿Y la que celebra el cumpleaños? ¿Qué gestos o acciones corporales acompañan a la felicitación? ¿Están aceptadas las mentiras sociales? ¿Y los cumplidos? En caso de que así sea, ¿de qué tipo son y quién los produce?

10. Como en el caso anterior, por motivos de extensión, solo incorporamos un malentendido.
11. http://www.blogs-exchange.com/

(2) Cuando hacemos un regalo en un cumpleaños: ¿acompañamos la entrega del regalo con alguna expresión? ¿Y el recibimiento? ¿Se conversa sobre algo mientras la persona abre el regalo? ¿Qué debe hacer la persona que recibe el regalo inmediatamente después de abrirlo? ¿Y la persona que hace el regalo? ¿Es una conversación sincera o están aceptadas las mentiras sociales?

El trabajo de investigación se lleva a cabo fuera del aula y las parejas pueden utilizar cualquier fuente que consideren oportuna –búsqueda bibliográfica, materiales de internet, interacción con hablantes nativos, etc.– Posteriormente, cada pareja expondrá sus resultados en el aula mediante un *role play* y se llegará a un consenso como clase.

Una vez que se ha profundizado en la comunidad objeto de estudio, el MoCECI propone realizar el camino inverso con el propósito de *deslocalizar* los hechos culturales. La actividad *cultura del aula (5)* bebe de los enfoques plurales en la enseñanza de lenguas (Candelier *et al.* 2013) y consiste en elaborar la letra de la canción *Happy birthday to you* recogiendo todas las variedades que estén presentes en el aula. Esta melodía está considerada la más conocida en lengua inglesa[12] y ha sido traducida a gran cantidad de idiomas. Con esta dinámica, se trabaja tanto la competencia plurilingüe y pluricultural como la conciencia metalingüística, puesto que los estudiantes deberán reflexionar qué términos de diferentes códigos son intercambiables entre sí utilizando el español como lengua vehicular. Como bien apunta Pastor Cesteros, la reflexión lingüística "ayuda a entender mejor cómo es la estructura y funcionamiento de la L2 y favorece un mejor aprendizaje de la segunda lengua" (2004: 644).

Por último, la actividad *cultura global (6)*, cuyos objetivos son el desarrollo de destrezas y actitudes interculturales, recupera el enfoque más universalista de la CI. Para ello, tomamos de *One day on Earth* una grabación de origen albanés, en la cual un niño está celebrando su cumpleaños en el colegio[13]. En el vídeo, los compañeros se acercan uno a uno a felicitarlo y besarlo, pero una de las niñas siente vergüenza y se niega a hacerlo, a pesar de que las maestras la animen a ello. Desde este momento y hasta el final de la grabación, el niño que cumple años no deja de mirar a su compañera, esperando que se aproxime y cumpla con el ritual. Sin embargo, la niña cada vez se aleja más de la escena principal, notablemente molesta.

Los estudiantes, por grupos, deben interpretar esta interacción y tratar de explicar lo que ha sucedido. A continuación, cada alumno comparte con su grupo una situación en la que se haya sentido incómodo en otra comunidad cultural y relata, si fuera el caso, cómo la solventó. Lo importante en esta actividad no es el dominio lingüístico que muestre el estudiante sino que profundice en su dimensión más afectiva puesto que, después, los compañeros de su grupo le recomendarán estrategias que, en su opinión, podrían haber resultado efectivas en esa situación. Para esta parte de la actividad los alumnos cuentan con un repertorio de estrategias como material de apoyo, adaptado de González Plasencia (2016). Por último, finaliza esta sección con un debate conjunto en base a las siguientes preguntas: ¿debemos adaptarnos siempre a las maneras de com-

12. Así lo recoge el Libro Guinness de los Récords en su edición de 1998.
13. http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/20677

portarse en la cultura de acogida o hay algún límite? ¿Existen prácticas *aceptables* y otras *no tan aceptables*?

La última de las actividades del MoCECI –y la primera de la siguiente unidad– es aquella que hemos denominado *puente cultural (7)*. Como el propósito de esta actividad es que los estudiantes se percaten de que muchas de las características del cumpleaños están presentes en otras prácticas inter e *intraculturales*, les solicitamos que reflexionen sobre costumbres, de su propia cultura o de ajenas, en las que las muestras de afecto, la comida y los seres cercanos juegan un papel determinante. En base a estas características, la siguiente unidad puede orientarse hacia alguna celebración religiosa –bautizo, comunión, boda, Navidad–; otros ritos de paso –entrada en la edad adulta[14], la adquisición de un nuevo hogar, la consecución de un título formativo– o alguna cuestión más sensible pero muy significativa, como los actos que rodean a la defunción.

5. Conclusiones

La didáctica de la CI no consiste exclusivamente en poner en contacto la cultura meta y la cultura materna de los alumnos, sino más bien en sensibilizarlos hacia la diversidad cultural, poner de manifiesto las relaciones que se establecen entre las culturas y ayudarles a desarrollar estrategias que les permitan actuar y comunicarse eficazmente en contextos de más de una cultura, cualesquiera que sean estas. Esta concepción procedimental y universalista de la CI implica una revisión de los enfoques en la didáctica de E/LE, puesto que las aproximaciones contrastivas resultan insuficientes.

Ante este panorama el modelo MoCECI se postula como una alternativa consistente, ya que toma el *recurso* como contenido central de la CI y parte de materiales *deslocalizados*, los cuales vinculan esta competencia con sus pretensiones universalistas. Además, no relega el conocimiento lingüístico a un espacio marginal, sino que este se articula como la herramienta vehicular en el desarrollo de la consciencia intercultural, al mismo tiempo que permite la profundización en cuestiones comunicativas y culturales específicas de cada comunidad.

Referencias Bibliográficas

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

BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (1994): *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*, Strasbourg: Mimeo.

CANDELIER, M. *et al.* (coord.) (2013): *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*, Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.

14. Relacionado con el tema que nos ocupa, obsérvese el significado que se le ha atribuido al cumpleaños de los 15 en algunos países de Hispanoamérica, de los 18 en España o de los 21 en EE.UU.

CHEN, G. M. y STAROSTA, W. J. (1998): *Foundations of intercultural communication*, Boston: Ally and Bacon.

DEARDOFF, D. K. (2006): "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization", *Journal of Studies in Intercultural Education,* 10, 241-266.

FANTINI, A. (2000): "A central concern: Developing intercultural competence", *SIT Occasional Paper Series*, Brattleboro, VT, 25-42.

GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2016): "Intercultural Communicative Competence Scale: una herramienta para medir la competencia intercultural en E/LE", N. Domínguez García, C. Fernández Juncal y J.L. García Alonso (eds.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 167-188.

GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (en prensa): "Life in a day: cómo trabajar la competencia intercultural en E/LE con el mundo como estímulo", *ForoELE*, 12.

GRUPO CRIT (2006): *Culturas cara a cara.* Madrid: Edinumen.

GUDYKUNST, W.B. (2005): "Theorizing about intercultural communication: an introduction", W.B. Gudykunst (ed.), *Theorizing about intercultural communication*, Thousands Oaks, Ca: Sage Publications, 3-32.

HOFSTEDE, G. (1980): *Culture's consequences: International Differences in work-related values*, Beverly Hills: Sage Publications.

HOFSTEDE, G. (1999): *Cultura y organizaciones: el software mental*, Madrid: Alianza Editorial.

INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación,* Madrid, MECD-Anaya.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid, Edelsa, Biblioteca Nueva.

KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.

LEWIS, R. D. (1996): *When cultures collide: Managing Successfully Across Cultures*, London: Nicholas Brealey Publishing.

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

PASTOR CESTEROS, S. (2004): "El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE", M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero y J.P. Mora Gutiérrez (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004), Sevilla: Universidad de Sevilla, 638-645.

RODRIGO ALSINA, M. (1999): *Comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos.

SANTIAGO GUERVÓS, J. (2012): "Pragmática intercultural. Hacia una enciclopedia endocultural de la comunicación global (I)", *Takushoku Language Studies*, 127, 99-115.