El componente cultural en el método para sinohablantes Español Moderno: Un análisis de los libros de lectura

Virginia Delgado Polo
Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong

1. El componente cultural en ELE

El tratamiento del componente cultural en el aula de ELE y en general en la enseñanza de lenguas modernas ha cambiado considerablemente en las últimas décadas. Ha habido una evolución clara hacia una mayor consideración de la cultura como elemento esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Ya nadie duda de que para usar un idioma de manera adecuada y pertinente no solo es suficiente conocer componentes lingüísticos como la gramática y el léxico, sino también elementos culturales de diverso tipo que ayuden a que la comunicación sea eficaz y se adecue al contexto en el que se realiza.

El componente cultural y el desarrollo de la competencia intercultural adquieren vital importancia en el contexto social actual. Esta competencia puede definirse como "la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas" (Meyer 1991: 37 en Oliveras 2000: 38). Estrechamente vinculada a esta competencia se encuentra la comunicación intercultural, que "se produce cuando el aprendiz está inserto en una cultura y un contexto lingüístico diferente de los suyos o en contacto con hablantes o aprendices procedentes de otras culturas" (Moreno Fernández 2005: 292), y esta situación provoca la necesidad de un ajuste, una adaptación para superar las dificultades comunicativas que se dan de modo bidireccional.

Vivimos en un mundo globalizado en el que la movilidad internacional está presente tanto en el ámbito académico como en el profesional. En ambos es fácil encontrar un entorno de diversidad cultural en el que el desarrollo de estrategias de adaptación cultural es esencial para llevar a buen fin cualquier tarea que sea necesaria realizar. El desconocimiento y la falta de estrategias para gestionar diferencias culturales pueden conducir a problemas relacionados con el choque cultural o a malentendidos, lo que claramente puede afectar, dificultar o impedir el desarrollo esperado en un determinado cometido profesional.

Más allá de la mera transmisión de datos sobre una cultura, es necesario un aprendizaje activo y reflexivo para que el alumno sea capaz de resolver problemas relacionados con las diferencias culturales. Vande Casteele (2009: 860) cita algunas actitudes que el profesor, entendido como guía facilitador y mediador, debe suscitar en los estudiantes, tales como la curiosidad, la empatía, la tolerancia y la flexibilidad, proponiendo tareas tales como las discusiones o los cuestionarios, que conduzcan a una reflexión crítica sobre diferencias y estereotipos.

En el caso de China estas diferencias se acentúan no solo en el ámbito profesional, sino también en el personal, dada la enorme distancia intercultural que hay con los países hispanohablantes, debido a las diferencias en cuanto a los rasgos y los factores externos que definen la cultura de estos países.

Por otro lado, el protagonismo que han adquirido en China las relaciones comerciales con países hispanohablantes, especialmente en Hispanoamérica, hacen que esta sea una de las motivaciones de los estudiantes para aprender español, por lo que es tarea imprescindible del profesor introducir el componente cultural en el aula, haciendo hincapié en el contraste y la comparación de las diferencias para poder hacer un uso adecuado del español en un contexto profesional concreto. De hecho, son muchos los alumnos chinos que tras su paso por las aulas universitarias para aprender español encuentran en Hispanoamérica una salida profesional en el sector del comercio internacional o de la construcción, en la mayoría de los casos como intérpretes[1].

Este interés y esta necesidad por adaptarse a otro contexto cultural que está presente en nuestra sociedad actual parecen no encontrar un gran aliado en los manuales de ELE, ya que según diferentes estudios queda todavía un largo camino para llegar a la integración de contenidos lingüísticos y culturales. Según Tu (2011: 354) "los manuales actuales no nos aportan suficientes materiales en la enseñanza de la cultura". A este respecto, señala Nikleva (2012: 182), que a pesar del creciente interés existente por la competencia cultural, el componente cultural no ha aumentado en los manuales más actuales, aunque se observa una tendencia positiva en la disminución de estereotipos. Y en un estudio posterior, Illescas (2016: 77) confirma esta misma tendencia, siendo la falta de integración de contenidos lingüísticos y culturales "uno de los mayores retos que tiene actualmente la elaboración de materiales para la enseñanza de segundas lenguas".

Por otro lado, esta falta de integración de contenidos de lengua y cultura en los manuales de ELE contrasta con el interés que suelen mostrar los alumnos por los contenidos culturales, especialmente por aquellos que se alejan más de sus propias costumbres y tradiciones. Sin duda, hay que tener en cuenta esta circunstancia dado que la motivación es uno de los factores emocionales más importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera[2].

2. Los manuales de ELE en China

Frente a otros países como los europeos donde para la enseñanza del español encontramos una gran variedad en cuanto a los manuales usados en el aula, en el caso de China podemos hablar claramente del predominio de un material: *Español Moderno*. Desde su publicación en 1985 se han editado otras dos versiones: una entre 1999 y 2007 (6 volúmenes del libro del alumno y 4 volúmenes del libro de lectura) y otra, la más re-

1. Un estudio que avala esta tendencia es el realizado por Cortés Moreno (2013: 60), en el que analiza las expectativas de alumnos taiwaneses de ELE. En este, alumnos universitarios principiantes eligen la opción "empleado/a en una empresa comercial" como primera salida profesional en la que están interesados con un porcentaje del 68%.
2. Según la encuesta de Cortés Moreno (2013: 62), la asignatura que más interesa al grupo de alumnos universitarios taiwaneses de primer curso entrevistados es la de Cultura.

ciente, entre 2012 y 2015 (3 volúmenes del libro del alumno, a la espera de la publicación de un cuarto, y 4 volúmenes del libro de lectura).

Este libro de texto es el más usado en el país asiático y el único aprobado por el Ministerio de Educación de China. Sigue una metodología estructural, basada en la memorización y la repetición de estructuras gramaticales. Este tipo de metodología y de manuales está determinado, según Sánchez Griñán (2009: 4), por las características de la evaluación en la cultura de aprendizaje china, "basada en exámenes escritos en los que predomina el conocimiento gramatical y léxico, así como la capacidad de traducción".

Galloso y Garrido (2015: 3) también inciden en la importancia de este libro en la enseñanza de español en China y destacan cómo se justifica su uso en las primeras páginas del mismo:

1. En China, este manual es importantísimo en la clase de español porque en él se dan instrucciones sobre la forma y el método didáctico de la enseñanza, el deber de los profesores y la actitud de los alumnos.

2. Es un modelo para otros manuales, que toman de él sus características metodológicas como referencia.

En lo que al componente cultural se refiere, diferentes autores coinciden en que su tratamiento en *Español Moderno* es insuficiente. Destaca el análisis realizado por Tiedong (2013: 29) del volumen 1 de 2008: "Su aparición en el manual es muy limitada, y de forma muy sencilla. Los componentes socioculturales implícitos en el manual divergen de la realidad actual. Banalización de la cultura española". Según esta descripción, no solo podemos hablar de un contenido escaso, sino también alejado de la realidad, por lo que se puede llegar a transmitir una imagen cultural distorsionada. Por su parte, Macarro y Martínez (2016: 109), al analizar el mismo componente en algunos de los volúmenes de la edición 2012-2015, llegan a la conclusión de que "el hecho de que este manual se centre en el estudio de la gramática y se incluyan pocos contenidos culturales, nos hace pensar que en realidad el componente cultural y comunicativo no es tomado muy en consideración". Queda por comprobar, por tanto, si en la nueva edición de *Español Moderno*, continúa esta tendencia con respecto al tratamiento del componente cultural.

2.1. Los manuales de lectura

Como se ha comentado en el apartado anterior, *Español Moderno* cuenta con una serie de libros de lectura, cuya última edición (2012-2014) es la que se analizará en este estudio. Consta de 4 volúmenes, pensados para los primeros cuatro semestres (1er y 2° curso) del Grado de Español. El último volumen está diseñado específicamente para servir como introducción al curso de literatura que los alumnos suelen tener en los últimos años del grado y solo contiene textos literarios de autores españoles o hispanoamericanos. Por estas diferencias con respecto a los demás volúmenes, no lo hemos incluido en este estudio.

En cuanto a la estructura, todos los manuales comparten la misma: 20 unidades con 5 textos, lo que supone un total de 100 textos por libro, cuya extensión va aumentando en cada volumen. Solo se presentan actividades para los tres primeros textos de cada unidad, ya que los dos últimos textos se incluyen como recurso de autoaprendizaje. Los textos abordan diferentes géneros (narrativo, lírico y dramático) y cada lección va introducida por refranes, adivinanzas o poemas. Otro elemento común a todos los libros es que incluyen un CD audio, en el que se recoge la lectura de los textos. Otro rasgo llamativo de la estructura es que exactamente la mitad de los textos de cada volumen están relacionados con un tema que hace referencia a la Cultura con mayúscula, mientras que la otra mitad responde a distintos géneros, aunque el orden de los textos es siempre anárquico.

3. Análisis del componente cultural en los libros de lectura de *Español Moderno*

Para estudiar el tratamiento del componente cultural de los libros 1, 2 y 3 de lectura de *Español Moderno*, analizaremos cuantitativamente la aparición de descriptores de 2 de los 3 inventarios del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) relacionados con la dimensión cultural: 1. Referentes culturales y 2. Saberes y comportamientos socioculturales[3], que a su vez se dividen en tres apartados, como veremos a continuación. También examinaremos las características de los textos y las actividades que se plantean sobre los mismos.

3.1. Análisis de los descriptores de *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

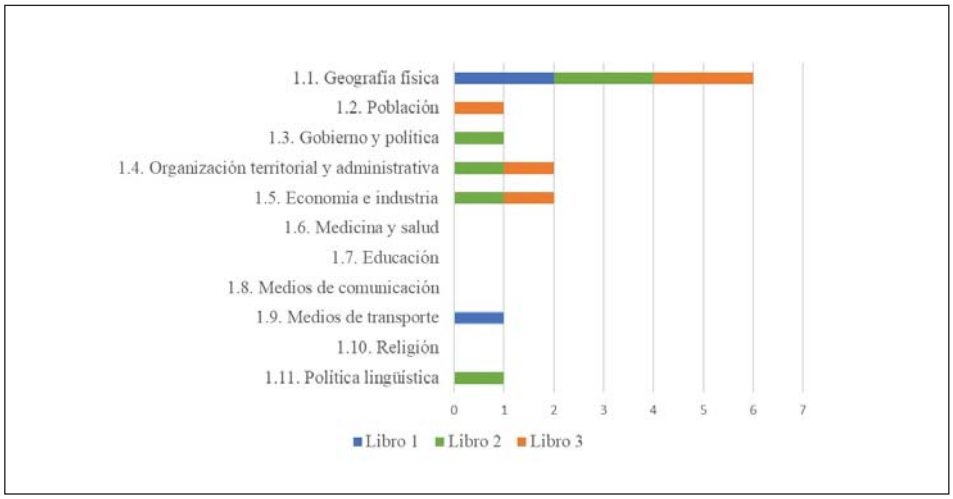

Gráfico 1. Referentes culturales en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*
Conocimientos generales de los países hispanos
Fuente: elaboración propia

3. El tercer inventario con el que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* desarrolla la dimensión cultural es el referido a Habilidades y actitudes interculturales.

En lo que se refiere a los 1. Conocimientos generales de los países hispanos de los Referentes Culturales solo aparecen descriptores relacionados con 7 de las 11 categorías que se incluyen y, como podemos observar en el Gráfico 1, algunos de esos descriptores solo aparecen en algunos de los manuales. El único descriptor que aparece en todos los libros es el primero: 1.1. Geografía física. En cualquier caso, son escasas las referencias, ya que como máximo encontramos 2 por descriptor y libro.

El número de descriptores que aparecen en los otros 2 apartados de los Referentes Culturales es mayor, pero se concentran en el libro 1 y en el 3. En el apartado 2. Acontenimientos y protagonistas del pasado y el presente, hay una referencia a 2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios en el libro 1 y 9 en el libro 3. Por otro lado, en el apartado 2.2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural solo encontramos 4 referencias, que se encuentran en el libro 1. En cuanto al apartado 3. Productos y creaciones culturales encontramos 1 referencia en el libro 1 para el descriptor 3.1. Literatura y pensamiento. En cambio en el libro 3 hay referencias a 3 descriptores de este apartado: 2 referencias en 3.1. Literatura y pensamiento, 1 referencia en 3.2. Música y 1 en 3.4. Arquitectura. En cambio no hay ninguna referencia a los otros dos apartados: 3.3. Cine y artes estéticas y 3.5. Artes plásticas.

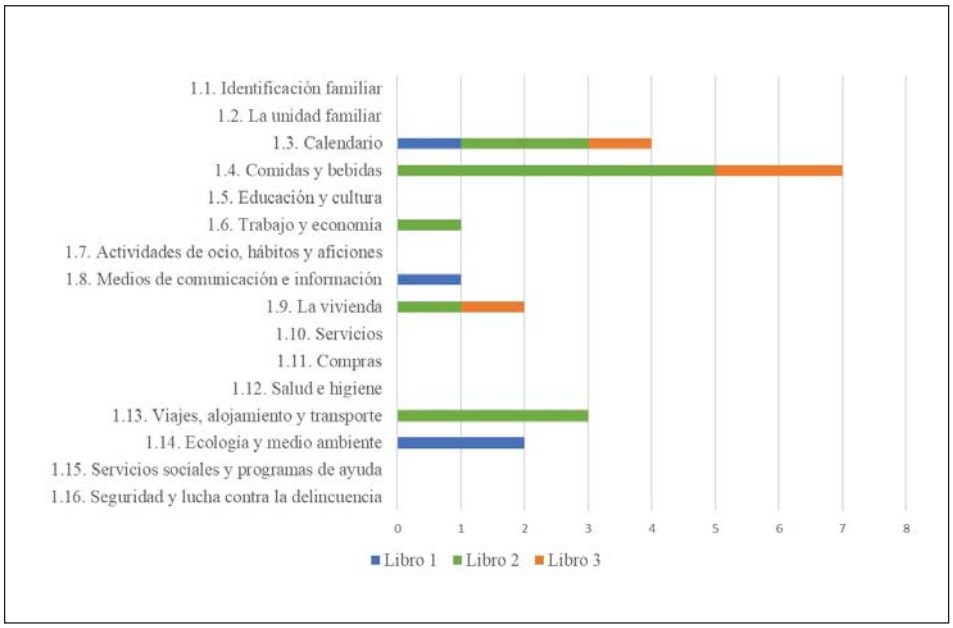

Gráfico 2. Saberes y comportamientos sociales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*
Condiciones de vida y organización social
Fuente: elaboración propia

Al analizar los Saberes y comportamientos sociales se da una situación similar a la del inventario de Referentes culturales: la aparición de descriptores se concentra en el primer apartado, como se puede observar en el Gráfico 2. En concreto, aparecen 7 de

los 16 descriptores del apartado 1. Condiciones de vida y organización social. El mayor número de referencias lo encontramos en el descriptor 1.4. Comidas y bebidas, con 5 referencias en el Libro 2, siendo este libro en el que más referencias encontramos, lo que contrasta con el análisis de los apartados 2 y 3 de los *Referentes culturales*. En este caso, hay referencias a algún descriptor en todos los libros.

En los dos siguientes apartados son pocas las apariciones de descriptores. En el apartado 2. *Relaciones personales* solo hay referencias, 3 en concreto (1 en el Libro 1 y 2 en el Libro 2), en el primer descriptor: 2.1. En el ámbito personal y público. Sobre los otros 2 descriptores, 2.2. En el ámbito profesional y 2.3. En el ámbito educativo no hay ninguna referencia.

Por último, en el apartado 3. Identidad colectiva y estilo de vida, solo hay una referencia a 2 de los descriptores y ambas aparecen en el Libro 3, el de nivel más avanzado: 3.2. Tradición y cambio social y 3.3. Fiestas ceremonias y celebraciones. Quizás la falta de referencias a esos otros descriptores se deba a que se relacionan con temas cuya comprensión requiere un conocimiento más profundo de la cultura en cuestión: 3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social, 3.3. Espiritualidad y religión y 3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros.

3.2. Análisis de las características de los textos

Como ya se comentó anteriormente, algunos de los textos presentan un claro contenido cultural, ya que se refieren a diferentes aspectos de lo que llamaríamos Cultura con mayúsculas: "Miguel de Cervantes Saavedra" (Libro 1); "San Martín" (Libro 1); "Miguel Servet descubrió la circulación de la sangre" (Libro 2); "España después de la muerte de Franco" (Libro 3); "El cambio en el mundo hispano" (Libro 3); "El idioma español en Estados Unidos" (Libro 3); "La deuda latinoamericana" (Libro 3); "América Latina: urbanización, pobreza y desarrollo" (Libro 3); "Gabriel García Márquez, de nuevo en pie" (Libro 3), etc. En concreto, se trata de un 8% de los textos teniendo en cuenta los 3 libros de lectura.

En cuanto a la autoría de los textos, cabe destacar que además de numerosos autores hispanos (Gabriel García Márquez, Miguel Hernández, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Nicolás Guillén...), se incluyen también textos de escritores que no tienen relación con el mundo hispano, como Lewis Carroll, Hans Christian Andersen, los Hermanos Grimm, Carlo Fabretti, Oscar Wilde, Tolstói o Gianni Rodari, entre otros. Claramente se da más prioridad al tipo de texto, al género o al contenido lingüístico que al contenido, perdiendo la oportunidad de incluir más textos con contenido cultural relacionado con el mundo hispano. Por otro lado, en numerosos casos, encontramos contenidos que nada tienen que ver con lo hispano, tales como cuentos o leyendas de Filipinas o Alemania, narraciones situadas en lugares tan dispares como El Cairo, Kenia, Chernóbil, Washington o dedicadas a emblemáticos símbolos naturales como el Etna, famosos monumentos como el Taj Mahal, las pirámides de Egipto o la Gran Muralla China, por citar algunos ejemplos. La cultura china también está presente en algunos textos: "Juego de damas chinas" (libro de lectura 1, unidad 1, texto 5), así como

diferentes temas relacionados con la sociedad actual: nuevas tecnologías, medicina, economía, etc.

Otra característica a tener en cuenta es que en muchos de los textos no se cita al autor del mismo, ni el título de la obra completa de la que se ha extraído, por lo que la falta de contextualización también puede dificultar la comprensión global del contenido y la reflexión desde un punto de vista cultural.

La cultura con minúscula está menos presente en los libros, y en algunos casos la descontextualización de la que hablábamos anteriormente, así como la falta de actividades dedicadas expresamente al aspecto cultural, podría conducir a conclusiones equivocadas. Hay ejemplos claros en el libro 2. En el texto 1 de la Unidad 12 titulado "¿Cómo pasar las vacaciones?" se incluye el siguiente fragmento: "Don José, el director del Hotel Valdemar, que está muy contento con la seriedad y la profesionalidad de Cari, ha decidido darle una semana de vacaciones pagadas, aunque Cari solo trabaja en verano". En este caso se puede sobreentender que quizás en un determinado país hispanohablante el acceso a vacaciones pagadas solo depende del esfuerzo del trabajador y no se consideran un derecho. Asimismo, en el texto 1 de la unidad 17, "Los jóvenes en casa", una de las razones por las que "los hijos adultos prefieren vivir en casa de los padres a tener un hogar independiente" sería "que los sueldos generales de la clase media han aumentado mucho y esto ha hecho desaparecer la necesidad de que los hijos salgan a ganarse el pan y ayudar así a la economía familiar". Otro de los motivos citados sería que "se han perdido los grandes ideales que hacían a los jóvenes abandonar la casa", aunque no se especifica a lo largo del texto cuáles serían estos ideales. A partir de estas afirmaciones se podría llegar a la conclusión de que de manera habitual los jóvenes no se independizan por voluntad propia.

En síntesis, los contenidos culturales en estos manuales podrían ser más amplios y explotarse con actividades *ad hoc*, pero se da preferencia clara al aprendizaje de contenido lingüístico por lo que la autoría, la temática y el contenido cultural de los textos quedan en un segundo plano, de acuerdo con la finalidad de los manuales.

3.3. Análisis de las características de las actividades

En el libro 1 predominan las actividades más controladas relacionadas casi siempre con el contenido de la lectura: elección entre verdadero y falso, ordenar acciones, unir la información de 2 o 3 columnas. En cambio, en el libro 3 se añaden otras tareas propias del examen oficial EEE-4: interpretación del significado de algunas oraciones; señalar a qué se refieren algunos sintagmas (verbos, sujetos, pronombres...). Este examen es obligatorio para los alumnos del segundo curso del Grado de Español al final del año académico, por lo que resulta de gran importancia realizar actividades similares que les preparen para superarlo.

En los textos 4 y 5 de cada unidad no hay actividades, ya que, según la introducción de los manuales, estas unidades podrían ser utilizadas simplemente como material extra para el alumno al margen del trabajo en el aula.

Al final de los 3 primeros textos de todos los manuales se ofrece una serie de preguntas abiertas que hacen referencia al contenido de los mismo o que buscan hacer reflexionar al alumno sobre ciertos aspectos de carácter social tales como la actitud hacia los ancianos o los discapacitados, o el comportamiento con respecto al uso de las nuevas tecnologías y los videojuegos. Mediante estas tareas también se trata de concienciar a los alumnos sobre temas como la despoblación del campo, la contaminación o los riesgos de Internet.

Es en este grupo de preguntas abiertas en el que aparecen algunas que buscan la reflexión sobre la cultura meta en los alumnos. A veces incluso, algunas cuestiones facilitan la comparación intercultural y pueden conducir a la reflexión y el debate: ¿Prefieres la medicina tradicional china o la occidental? ¿Por qué? (libro 1, unidad 8, texto 2); ¿Qué harías tú en una situación semejante? (en el texto se plantea una situación en el que hay un malentendido entre un cliente español y un camarero en restaurante alemán a la hora de servir el menú) (libro 2, unidad 12, texto 1); ¿Son parecidos entre sí el sistema de alojamiento en España y en China? (libro 2, unidad 12, texto 3); ¿Podrías hablar de lo que se puede o no se puede hacer en España o en países hispanoamericanos además de lo mencionado en el texto? ¿Podrías poner unos ejemplos sobre lo que no se puede hacer en China? (libro 2, unidad 17, texto 2); ¿Conoces otras fiestas típicas de España? (libro 3, unidad 14, texto 3).

4. Conclusiones

Como hemos podido comprobar, los manuales de lectura que hemos estudiado tienen la intención de ofrecer componente cultural, a pesar de no tratarse directamente de manuales de uso general para la enseñanza del español ni de manuales para la enseñanza de cultura, siguiendo las corrientes que abogan por la integración de contenidos de tipo lingüístico y cultural. Esta integración, sin embargo, es escasa y queda limitada en la mayoría de los textos a un acercamiento a la llamada Cultura con mayúsculas, un tipo de contenido al que los estudiantes pueden acceder de manera relativamente fácil gracias a las tecnologías de la información y quizás de menor relevancia en el contexto educativo concreto que hemos presentado: alumnos sinohablantes que estudian español como grado universitario en un contexto de no inmersión y que, en muchos casos, realizan un curso académico completo de este grado en un país hispanohablante, en el que se enfrentarán a una gran distancia intercultural respecto a su cultura origen. Por otro lado, apenas se abordan ni el choque cultural ni los estereotipos, dos elementos fundamentales que influyen en el desarrollo en la competencia intercultural y que están directamente relacionados con las variables afectivas que afectan al aprendizaje de un idioma.

En cuanto a las actividades, estas se centran mayoritariamente en profundizar en contenidos lingüísticos y son muy pocas las que promueven la reflexión del alumno sobre aspectos culturales, asociados de manera directa o indirecta a los textos estudiados. Y es precisamente este tipo de reflexión la que ayuda al aprendiente a desarrollar su dimensión como hablante intercultural.

No obstante, cabe destacar que, según la introducción a los manuales, la finalidad principal de los mismos es enriquecer el conocimiento del idioma, las leyes que lo regulan y aumentar el vocabulario, lo que incidirá en una mejora de su expresión oral y su expresión escrita. También se busca aumentar la velocidad de lectura del alumno y transmitir conocimientos sobre avances tecnológicos o científicos y preocupaciones actuales de carácter social, lo que revela una clara intención de incluir temas de carácter transversal en los textos. También se pretende fomentar el gusto por la lectura, algo que puede incidir positivamente en el autoaprendizaje de los aprendientes. Esto justifica que algunas lecturas estén relacionadas con las culturas de países no hispanohablantes. En cualquier caso, tras el análisis de los textos y las actividades también llegamos a la conclusión de que se sigue el mismo modelo de organización que en el manual *Español Moderno* para la enseñanza del español (libro del alumno), como era de esperar, y que tantos los textos como las pruebas guardan similitud con los del examen EEE-4, por lo que el manual de lectura también puede resultar útil para preparar la parte del examen que se basa en la lectura de textos y en la que se explota más el conocimiento lingüístico que la comprensión lectora propiamente dicha. De esta manera, podemos afirmar que los manuales analizados cumplen a la perfección su función dentro de un contexto de aprendizaje y de evaluación más amplio que abarca a otras asignaturas y un examen nacional de competencia del español.

Y en medio de este engranaje, cobra especial importancia la figura del profesor como mediador para facilitar el acercamiento de los estudiantes al componente cultural presente en estos manuales. De hecho, algunos textos del manual no cuentan con actividades de explotación, como ya se indicó anteriormente, por lo que corresponde al docente decidir el uso que se puede hacer los mismos dependiendo de si se usan en el aula o se consideran material extra para el autoaprendizaje de los alumnos, tal y como se sugiere en la introducción a los manuales.

Como resultado del análisis realizado, parece claro que la adaptación de estos materiales sería una de las vías para acercar aún más lectura y cultura a los estudiantes. Esto podría realizarse mediante la selección de los textos y las actividades más adecuados a dicho fin de entre los muchos que ofrecen estos manuales, la modificación y la creación de nuevas actividades o explotaciones de los textos, o la adición de textos o elementos de apoyo complementarios que incluyan componente intercultural como, por ejemplo, fotografías. En resumen, se trata de allanar el camino para fomentar la consciencia intercultural en los alumnos, ayudarles a reflexionar sobre los choques culturales y los estereotipos, y facilitar su desarrollo como hablantes interculturales en contextos comunicativos de inmersión lingüística y cultural.

Referencias Bibliográficas

CORTÉS MORENO, M. (2013): "Las expectativas de los alumnos taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios", *Sinoele*, 8, 42-75.

DONG, Y. y LIU, J. (2012-2015): *Español Moderno. Libro del alumno* (3 vols.), Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.

DONG, Y. y LIU, J. (2012-2014): *Español Moderno. Libro de lectura* (4 vols.), Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
GALLOSO CAMACHO, M. V. y GARRIDO DOMENÉ, F. (2015): "Análisis del manual chino de ELE: *Español Moderno*", *Lengcom*, 6.2.
ILLESCAS, A. (2016): "La competencia intercultural y su inclusión en las manuales de ELE", *Porta Linguarum*, 26, 67-79.
INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
MACARRO MATÉ, M. y MARTÍNEZ AVIDAD, M. (2016): "El componente cultural y los estereotipos en el manual chino para el estudio del español en contextos universitarios", *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 16, 91-112.
MEYER, M. (1991): "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learner", Buttjes, D. y Byram, M. (eds.), Mediating languages and cultures, Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 136-158.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005): "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE", J. Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 287-304.
NIKLEVA, D. (2012): "La competencia cultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera", *RESLA*, 25, 165-187.
OLIVERAS, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009): "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China", *MarcoELE*, 8.
TU, T. (2011): "Estudiar y entender la cultura española desde la interculturalidad", M. Salas Díaz, M. J. Gómez del Castillo y C. Morán Rodríguez (eds.), *Actas del XLVI Congreso Internacional de la AEPE. La cultura española, entre la tradición y la modernidad. Nuevos retos para la enseñanza del español (Cuenca, 24-30 julio de 2011)*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 347-355.
VANDE CASTELEE, A. (2009): "El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español con fines específicos", A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (eds.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Cáceres, 25-27 septiembre de 2008)*, Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 2, 855-864.
TIEDONG, Y. (2013): "Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablants", *SinoELE*, 8, 17-41.