La enseñanza de la intracultura

Natividad Hernández Muñoz
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los factores que consolida las transformaciones de la globalización en el marco de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera (ELE) es el progresivo acercamiento entre los hablantes de diferentes orígenes. En consecuencia, la integración de las variedades lingüísticas y culturales del mundo hispánico en el aula es una de las demandas sociales más sobresalientes del contexto actual que, además, afecta a todos los factores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: currículos y programas, formación del profesorado, elaboración de materiales, evaluación, etc.

El término *intracultura* pretende reflejar la diversidad cultural del mundo hispánico destacando una visión *hacia el interior* de la variación cultural, no solo teniendo en cuenta los diferentes ritos, tradiciones o referentes culturales más fácilmente observables en el ámbito hispánico, sino considerando toda la variación interna del proceso comunicativo (pragmática, discursiva, social, no verbal…). En la intracultura destacan aquellos elementos menos transparentes para el alumno –y para el hablante nativo– que requieren una reflexión consciente sobre el hecho de que la comunicación es un proceso mediado por una visión cultural y social. Asimismo, el término *intracultura* establece un contraste con el término *intercultura* al poner en relación las culturas hispánicas con el resto de las culturas que los alumnos de diferentes procedencias incorporan al aula.

En estas páginas abordaremos dos aspectos relacionados con la enseñanza de la intracultura: por un lado, cuáles son los factores recientes que han contribuido a incrementar su relevancia en el aula de ELE y, por otro, las necesidades detectadas en el contexto actual.

2. MOTIVACIONES PARA ABORDAR LA INTRACULTURA EN EL AULA

2. 1. Motivaciones socio-ideológicas

Las transformaciones ideológicas que han acompañado a la lengua española en las últimas décadas han sido uno de los motores que ha impulsado la necesidad de

reflexionar sobre la integración en el aula de las culturas hispánicas. Esta ideología se expande en la actualidad con una fuerte conciencia de unidad en la diversidad desde las instituciones difusoras de la lengua (López Morales, 2001) y la voluntad de llevar a cabo una integración y reconocimiento de las distintas variedades e idiosincrasias que la conforman. Entre los valores asociados al idioma destacan el *pluricentrismo*, la existencia y aceptación en plano de igualdad de varias normas cultas en diferentes zonas geográficas, y el *panhispanismo*, que presupone la existencia de una fuerte conciencia de unidad en la lengua. Así, esta ideología asentada en el discurso de diferentes ámbitos lingüísticos y sociales se alza como *leitmotiv* del español del siglo XXI. De hecho, en el ámbito de las instituciones dedicadas a la enseñanza de español podemos tomar como reflejo las actuaciones del Instituto Cervantes que «pretende reforzar la cooperación y el compromiso de todos los países hispanohablantes en la promoción mundial de la lengua española y de la cultura en español» (Instituto Cervantes, 2017).

No obstante, esta nueva ideología plantea retos directamente vinculados con la aplicación en las aulas (Lipsky, 2009; Moreno Fernández, 2010; Del Valle, 2014; Blake y Zyzik, 2016). El principal desafío supone combinar el pluricentrismo con la búsqueda de un modelo único para adaptarse a las necesidades docentes y curriculares. Uno de los ejemplos más evidentes de este *equilibrio* para gestionar la voluntad panhispánica lo encontramos en el examen SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), que promueve el Instituto Cervantes, pero en el que colaboran de manera estrecha en su diseño e implantación la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires.

2. 2. Motivaciones comunicativas

En este contexto, nadie duda hoy de la necesidad de integrar las diferentes variedades de español en el aula de ELE. Pero al enseñar una variedad lingüística tenemos que enseñar un uso concreto, determinado por unos patrones comunicativos. Para que la comunicación sea efectiva es necesario trasmitir a los aprendices los conocimientos, lingüísticos y extralingüísticos, que les permitan construir enunciados adecuados a las diferentes situaciones. Estos patrones comunicativos, que dependen del comportamiento cultural, suelen diferir, en distinto grado, dentro del mundo hispánico.

Así, un estudiante que aprenda un modelo de lengua necesitará coherencia pragmática sociocultural con los contenidos de una cultura determinada. Por ello, la visión más habitual del programador o profesor corresponde a que si se elige una norma lingüística concreta, es natural que se seleccionen los contextos culturales que hacen posible la comunicación en el ámbito de esa norma. No obstante, esta argumentación no es aplicable a todos los contextos de enseñanza porque cada vez crecen los entornos en los que se requiere un enfoque global, lo que equivale a enseñar español para moverse por el mundo.

En este sentido, se corre el peligro de intentar dar una visión cultural neutra, que no es real, porque, tal y como defienden Corti y Pöll (2017) no se puede concebir la cultura sin el arraigo social y contextual que requiere su puesta en funcionamiento. De hecho, la cultura puede definirse precisamente como el *uso* que se hace de ella (Wagener, 2012). Además, resulta problemático unir conceptos como *norma* –entendida como patrones fijos– y cultura, puesto que va en contra de los principios mentalistas que definen la *cultura* como proceso de construcción de significados. Una propuesta solo normativista se alejaría de los principios de enseñanza de la cultura desarrollados en las últimas décadas, donde principalmente se enseñan habilidades culturales, no solo contenidos.

2. 3. Motivaciones pedagógicas

Nuestro planteamiento nace fundamentalmente de la consideración del hecho cultural como una *negociación de significados*, que se produce con los mismos mecanismos entre diferentes culturas, así como entre los subsistemas culturales que integran un mismo ámbito lingüístico, como el hispánico. Una cultura lingüística no es sino una de las dimensiones culturales que conviven en un entorno social y, junto a ella, hay otros sistemas culturales (étnicos, nacionales, religiosos, de género, ideológicos, etc.) que también participan de dicha negociación de significados (Peñamarín, 2006). Por tanto, promover que los alumnos desarrollen habilidades para moverse dentro de las culturas del español, les hará desarrollar habilidades para mediar entre diferentes sistemas culturales, sean de la naturaleza que sean.

Así, desde estas páginas proponemos un desarrollo de la enseñanza de la intracultura basado en la integración de tareas comunicativas y experiencias de interacción entre los distintos contextos hispánicos. De esta forma, al mismo tiempo que introducimos en el aula la diversidad lingüístico-cultural del mundo hispánico, reforzamos de forma simultánea las competencias intra e interculturales, el llamado por Liddicoat y Scarino (2013) «intra and intercultural understanding» (un ejemplo completo de tarea intracultural puede consultarse en Hernández Muñoz, 2016). En esta misma línea, las teorías más recientes sobre los estudios de comunicación intercultural defienden que los mecanismos básicos de la comunicación intercultural y la comunicación intracultural no son tan diferentes como se creía, porque responden a los mismos patrones de la semiótica comunicativa (Hernández Muñoz, 2014).

Las diferencias intraculturales son, además, pieza clave en el aula de formación de profesores. No solo porque los futuros docentes tengan que estar preparados para enseñar el conocimiento intracultural a los alumnos, sino porque ellos necesitan dichas habilidades para su quehacer profesional. En la formación del profesorado, la mayor parte de los autores coinciden en que para enseñar las habilidades interculturales e intraculturales los docentes deben haber experimentado previamente el proceso de reflexión crítica y cambio de autoconcepto cultural (Sercu, 2001;

Sercu y Bandura, 2005; Instituto Cervantes, 2012), también cuestionándose el papel de centralidad de su variedad cultural dentro del ámbito hispánico. Además, la mediación entre culturas hispánicas es una habilidad que con probabilidad tendrán que poner en práctica, ya que el profesorado convive, en determinados contextos, con otros docentes de procedencias hispánicas distintas en *ambientes profesionales culturales mixtos* (Hernández Muñoz, 2014). En ellos se fusionan el origen lingüístico de los docentes, el lugar e institución donde se imparte el español y las necesidades y el perfil de los estudiantes. A todo esto habría que añadir las creencias y actitudes hacia las variedades lingüísticas y culturales que tiene cada uno de los profesores de español como parte de su conciencia lingüística implícita, que también afectan a su desempeño en el aula.

3. AMPLIACIÓN DE LA MARCA CULTURAL INTRAHISPÁNICA

En los últimos años, la variación lingüística intrahispánica se ha ido incluyendo progresivamente en los currículos de la lengua, sin embargo, los pasos dados para incluir la variación intracultural de una forma razonada y holística, no solo en forma de informaciones aisladas, sino como el conjunto planificado de contenidos y habilidades intraculturales, están siendo lentos. Los investigadores que abordan el tema desde una perspectiva teórica destacan que es relativamente sencillo enumerar prácticas culturales específicas asociadas a ámbitos concretos del mundo hispánico, pero no describir una cultura hispánica unificada (Koike y Lacorte, 2014). Por tanto, si se supera la inclusión anecdótica de contenido intracultural y se rechaza una visión cultural neutra, el fenómeno solo puede abordarse desde una planificación curricular completa. En este contexto, la incorporación progresiva de la marca cultural intrahispáncia en los materiales es, sin duda, uno de los grandes cambios que se están produciendo en la planificación docente.

Si observamos, por ejemplo, el mercado editorial de los manuales de cultura de la última década –de forma no exhaustiva, pero sí representativa– podemos observar una tendencia a la contextualización geográfica, en lo que podríamos llamar una *focalización* cultural intrahispánica. De hecho, las editoriales optan por dos tendencias: especializarse en un país o zona específica, por ejemplo, Dante y Silvestre (2009) o Delgadillo (2013), o elaborar manuales de cultura donde se incluya una miscelánea de países o ámbitos culturales hispánicos indicando siempre el marco geográfico de donde procede la información cultural (Chamorro *et al*., 2010, 2012; Faucard y Sánchez, 2011; Gutiérrez Chávez y Noriega Fernández, 2012; Aguirre, 2012, 2013; entre otros).

Sin embargo, esta incorporación de marcas intrahispánicas presenta todavía ciertas dificultades porque no todos los contenidos culturales son igual de fácilmente identificables. De hecho, todavía no tenemos información sistemática sobre cómo se comportan algunas culturas hispánicas en relación con determinadas dimensiones socioculturales relevantes para la comunicación.

A modo de ejemplo, podemos observar cómo están estructurados los contenidos culturales en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes, 2007). Las tres dimensiones culturales que aparecen en los Niveles de referencia del PCIC son el inventario de *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*. En el primero, los *Referentes culturales*[1], sí se incorporan marcas de variación intrahispánica. Los referentes, seleccionados con los criterios de universalidad y accesibilidad, aparecen como realidades vinculadas a su cultura de origen (por citar algunas: fiestas estacionales como la noche de San Juan (España), Fiesta del Sol (Perú), Fiesta del Sol en Otavalo (Ecuador); o bebidas típicas: horchata, sidra (España); chicha, mazato de yuca (Perú); fresco de aguacate, guarapo costeño (Colombia), etc.). La demarcación geográfica variada, sin embargo, desaparece en el segundo inventario, *Saberes y comportamientos socioculturales*[2], que ya solo representa al español peninsular. Ello es debido a «la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada, ni siquiera sobre la base del enfoque adoptado en el tratamiento de los referentes del ámbito cultural» (Instituto Cervantes, 2007).

Es, sin duda, en estos saberes y comportamientos socioculturales donde hay que hacer más esfuerzos a la hora de profundizar en la descripción de las diferentes culturas hispánicas. Por un lado, se necesitan investigaciones que indaguen en los modelos de comportamiento comunicativo diferenciales entre los sistemas culturales del mundo hispánico y, por otro, son necesarias propuestas razonadas y sistemáticas de integración curricular y metodologías para trabajar en el aula la variación comunicativa intrahispánica.

De modo ilustrativo, me gustaría destacar dos tipos de conocimientos culturales donde se hace necesaria la inclusión de la variedad intrahispánica: la comunicación no verbal y los patrones sociopragmáticos.

La comunicación no verbal se integró en la enseñanza de segundas lenguas a partir de las necesidades detectadas para paliar los efectos negativos en la comunicación producidos por los elementos menos visibles –la cultura oculta–. En el contexto de la enseñanza de ELE, suelen considerarse dos tipos de sistemas de comunicación no verbal: los básicos, el paralingüístico y el quinésico; y los culturales, el proxémico y el cronémico (Cestero, 2017). Dentro del sistema quinésico, uno de los elementos que primero se incluyeron en los materiales de ELE fueron los *emblemas gestuales* –signos no verbales– que «tienen un equivalente verbal sin ninguna ambigüedad en su propia cultura» (Poyatos, 1994: 187); por ejemplo, el gesto que acompaña a *tener mucha cara* o *tener morro* en el español de España es golpearse

[1] Estos *Referentes culturales* se corresponden con los saberes enciclopédicos que indica el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y con la *Cultura* con c mayúscula (Miquel y Sans 1992).

[2] Formas de organización que la sociedad tiene establecidas en su vida cotidiana, cómo entienden los hablantes el mundo, la forma de vida, cómo interactúan comunicativamente de un modo culturalmente similar, etc. Estos saberes hacen referencia a la *cultura* con c minúscula o cultura (a secas) (Miquel y Sans, 1992).

la mejilla varias veces con la palma de la mano. Mientras que los trabajos para elaborar emblemas interculturales han tenido cierto desarrollo (Cestero, 2016), no se han elaborado repertorios actualizados con los gestos que varían dentro de las culturas hispánicas. Así, en los materiales de ELE podemos encontrar actividades de emblemas sin marca de origen cultural, lo que puede dar lugar a malentendidos comunicativos. Por ejemplo, en España mover la mano abriendo y cerrando los dedos significa «mucho», pero en Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Salvador, Uruguay, México y Guatemala significa «tener miedo» o «ser una persona miedosa» (Meo Zillio y Mejía, 1980). Si no tenemos en cuenta estas diferencias, cuando nuestros estudiantes visualicen material audiovisual reciente, como la película chileno-peruana Lusers de 2015, una interpretación de este gesto a partir del significado del emblema peninsular, daría lugar a una comprensión errónea de las intenciones comunicativas de uno de los personajes en las escenas finales (Belío Apaolaza, 2018).

En segundo lugar, para la enseñanza de la *intracultura* destacamos la importancia de los contenidos sociopragmáticos que varían dentro del ámbito hispánico. Como hemos descrito, los sistemas culturales se diferencian en las estrategias de comunicación y, especialmente, en las expectativas que se poseen en torno al comportamiento social y a las estrategias conversacionales (Escandell, 1996). En este sentido, los contenidos y habilidades sociopragmáticos permiten introducir en el aula aspectos culturales sin perder de vista los lingüísticos (Dervin y Liddicoat, 2013).

Ejemplos de esta variación intrahispánica pueden observarse en actos de cultura como *dar las gracias* o, desde un punto de vista más general, en la preferencia por una cortesía positiva o negativa (Dumitrescu, 2011; Pinto y De Pablos-Ortega, 2014). Junto a los avances sobre pragmática intrahispánica desde la lingüística teórica se requieren investigaciones sobre la adaptación pedagógica de estos hallazgos dentro del diseño curricular, las metodologías y la elaboración de materiales específicos ELE (pueden verse algunas propuestas recientes como el uso de entrevistas etnoculturales en Koike y Lacorte (2014), la propuesta para el desarrollo de la conciencia metapragmática en el aula universitaria de Morollón (2017), o el monográfico de Gironzetti y Koike (2016).

4. CONCLUSIONES

Hoy en día existe una demanda de la enseñanza de la intracultura –o las culturas hispánicas– por el acercamiento cada vez mayor de los hablantes de español a nivel global. Esta demanda es similar a la que se postulaba al requerir hablantes interculturales en respuesta a una sociedad multicultural.

Como hemos visto, el comportamiento cultural difiere internamente en el mundo hispánico. Para que la comunicación sea efectiva hay que enseñar los patrones culturales que rigen el uso de la lengua, así como las habilidades culturales que

permiten adaptarse a los diferentes contextos comunicativos. Por tanto, la integración de la intracultura en el aula de ELE no es una necesidad que surja solo de las clases de cultura, sino del propio material lingüístico enseñado, que ha de estar contextualizado socioculturalmente. No podemos desligar la enseñanza de las culturas hispánicas de los objetivos comunicativos.

Las preguntas relacionadas con la enseñanza de la intracultura que están sin resolver emergen de la propia naturaleza del contenido intracultural, que es heterogéneo en esencia. Este hecho dificulta la selección, integración y secuenciación de contenidos en un diseño curricular completo, así como la identificación de las metodologías más adecuadas para cada tipo de conocimiento o habilidad (implícitas, explicitas, inductivas, deductivas…). Entre estas últimas, las metodologías experienciales, de autodescubrimiento y metaculturales han sido propuestas como recurso para trabajar las habilidades de negociación de significados intra e interculturales.

Todo ello requiere una ampliación de la marca intrahispánica en gran parte de los contenidos culturales que introducimos en el aula, con una consecuente sofisticación de los materiales para hacerlos más efectivos comunicativamente. Además, esta realidad también implica una mayor relevancia de la formación en intracultura del profesorado que, en ocasiones, carece de conocimientos específicos sobre la variabilidad comunicativa del mundo hispánico; formación que, por otro lado, mejorará su desempeño integral en el mundo profesional.

Como reflexión final, todo lo visto hasta ahora destaca el valor pedagógico de la intracultura en el aula de ELE. La riqueza que aportan las culturas hispánicas puede utilizarse para reforzar las competencias interculturales, en pro del desarrollo del *entendimiento inter e intracultural* de los estudiantes, además de cultivar una percepción igualitaria hacia todo fenómeno hispánico.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, C. (coord.) (2012). *El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización nivel B*. Madrid: Hableconeñe.

— (2013). *El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización nivel A2*, Madrid: Hableconeñe.

Belío Apaolaza, H. (2018). *Aprendizaje, adquisición y evaluación de los emblemas kinésicos del español en estudiantes estadounidenses de ELE*. Manuscrito de tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

Blake, R. J. y Zyzik, E. C. (2016). «¿Qué variedad de español debemos enseñar en el aula?». En *El español y la lingüística aplicada*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 111-134.

Cestero Mancera, A. M. (2016). «La comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio». *LinRed 15*. Documento de Internet disponible en: http://www.linred.es/numero13_2_monografico_Art1.html

Cestero Mancera, A. M. (2017). «La comunicación no verbal». En *Manual del profesor de ELE*. Eds. A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 1051-1122.

Chamorro, C.; Martínez, M.; Murillo, N. y Sáenz, A. (2010). *Todas las voces. B1*. Madrid: Difusión.

— (2012). *Todas las voces. A1-A2*. Madrid: Difusión.

Corti, A. y Pöll, B. (2017). «Pluralidad lingüística y cultural en la formación de profesores ELE: estado de la cuestión y desiderata». En *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht: Ihre Rolle In Schule, Hochschule, Lehrerbildung Und Sprachenzertifikaten*. Eds. E. Leitzke-Ungerer y C. Polzin-Haumann. Stuttgart: Ibidem Verlag, pp. 225-242.

Dante, P. D. y Silvestre, M. S. (2009). Argentina. *Manual de civilización*, Madrid: Edelsa.

Del Valle, J. (2014). «The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom?». *Modern Language Journal*, vol. 98, n.º 1, pp. 358-372.

Delgadillo, R. E. (2013). México. Manual de civilización. Madrid: Edelsa.

Dervin, F. y Liddicoat, A. J. (2013). *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Dumitrescu, D. (2011). *Aspects of Spanish Pragmatics*. Nueva York: Peter Lang.

Escandell Vidal, V. (1996). «Towards a cognitive approach to politeness». *Language Science*, vol. 18, n.º 3-4, pp. 629-650.

Faucard, B. y Sánchez, A. (2011). *Cultura en el mundo hispanohablante. A2-B1*. Madrid: EnClave/ELE.

Gironzetti, E. y Koike, D. (2016). «Bridging the gap in Spanish instructional pragmatics: from theory to practice». *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 3, n.º 2.

Gutiérrez Chávez, T. y Noriega Fernández, A. (2012). *Latitud 0º. Manual de español intercultural. B1+B2*. Madrid: SGEL.

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. (2016). «La tarea intra- e intercultural en la formación de profesores ELE». *En La formación y competencias del profesorado de ELE*. Eds. M.ª A. Lamolda González y O. Cruz Moya. Madrid: ASELE, pp. 1155-1164.

Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Documento de Internet disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf).

Instituto Cervantes. (2017). *El español: una lengua viva*. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf

Koike, D. y Lacorte, M. (2014). «Toward Intercultural Competence: From Questions to Perspectives and Practices of the Target Culture». *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 1, n.º 1, pp. 15-30.

Liddicoat, A. J. y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden: Wiley-Blackwell Publishing Ldt.

Lipski, J. M. (2009). «Which Spanish(es) to Teach?». *ADFL Bulletin*, vol. 41, n.º 2, pp. 48-59.

López Morales, H. (2001). «Sección IV: unidad y diversidad del español». *II Congreso internacional de la Lengua Española. El idioma español en la sociedad de la información*, Valladolid. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lopez_h.htm.

Meo Zillio, G. y Mejía, S. (1980). *Diccionario de Gestos*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Miquel, L. y Sans, N. (1992). «El componente cultural, un ingrediente más de la clase de lengua». *Cable, revista didáctica del español como lengua extranjera 9*: 15-21.

Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco Libros.

Morollón Martí, N. (2017). «El potencial pedagógico de la pragmática sociocultural como herramienta de mediación en la interpretación de experiencias interculturales». *Pragmática Sociocultural*, vol. 5, n.º 1, pp. 59-86.

Peñamarín, C. (2006). «Malentendido intracultural e intercultural». Comunicación 4: 141-155.

Pinto, D. y de Pablos-Ortega, C. (2014). *Seamos pragmáticos: introducción a la pragmática española*. New Haven: Yale University Press.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

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

Sercu, L. (2001). «Formación de profesores en ejercicio y adquisición de la competencia intercultural». En *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Eds. M. Byram y M. Fleming. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 254- 86.

Wagener, A. (2012). «Deconstructing Culture: Towards an International Triad». *Journal of Intercultural Communication 29*. Documento de Internet disponible en: http://immi.se/intercultural.