

# El *choque intracultural* en español. Perspectivas desde la formación de profesores de E/LE<sup>1</sup>

NATIVIDAD HERNÁNDEZ MUÑOZ  
*Universidad de Salamanca*

Recibido: 4 de noviembre de 2012 / Aceptado: 8 de diciembre de 2012  
ISSN: 1697-7467

**RESUMEN:** Este trabajo aborda la problemática del choque intracultural en ámbitos educativos hispanohablantes, revisando las teorías actuales sobre comunicación intercultural y proponiendo una asimilación de los modos de análisis de los encuentros frustrados intraculturales e interculturales. Asimismo, aplica esta propuesta teórica en un análisis de la realidad de la formación de profesores de español, identificando los elementos que dan lugar a la confluencia de sistemas culturales que favorecen la aparición de conflictos y los entornos dinámicos donde surgen estos malentendidos, todo ello para conducirnos a una propuesta de integración en la práctica docente de la complejidad de las culturas del español.

**Palabras clave:** Intracultura, competencia intercultural, formación de profesores, español como segunda lengua o lengua extranjera

## **The Intracultural Shock in Spanish. Approaches from Spanish as a Second Language Teachers Training**

**ABSTRACT:** This work tackles the problem of cross-cultural crash in Spanish-speaking educational environments, revising current theories about cross-cultural communication and proposing an assimilation of the analysis methods of the intracultural and cross-cultural failed encounters. In addition to this, this work puts into practice this theoretical proposal in an analysis of the reality of Spanish language teachers training, identifying the elements that give rise to the convergence of cultural systems that foster conflicts and the dynamic environments where these misunderstandings arise. As a consequence, it is proposed to integrate the complexity of the cultures of Spanish language into the teaching practice.

**Keywords:** Intraculture, intercultural competence, teachers training, Spanish as a second language or as a foreign language.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace varias décadas la competencia intercultural se ha visto incorporada en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas como parte del currículo de los estudiantes y, en consecuencia, de la formación de profesores (Meyer, 1991; Byram, 1989, 1995; De

---

<sup>1</sup> Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “El léxico fundamental del español”, financiado por el Ministerio de Ciencia e innovación, FFI2009-08292. Una primera versión se presentó como ponencia invitada en el “Congreso Iberoamericano de las lenguas en la educación y la cultura” celebrado en Salamanca en septiembre de 2012.

Bot, Gisbert y Kramch, 1991; Kramsch, 1993; Byram y Morgan, 1994; entre otros). Desde entonces, uno de los objetivos del aula de segundas lenguas es proporcionar las herramientas necesarias para enfrentarse a los encuentros interculturales desde una doble visión del problema: en el uso de la nueva lengua y la cultura por parte de los alumnos, así como en los entornos interculturales creados en las dinámicas de aprendizaje de dicha lengua, donde los roles de los actores que participan en ellos, profesores y alumnos, se han visto encaminados hacia las figuras de actores y mediadores interculturales. Todo ello presenta una cierta complejidad a la hora de describir las nuevas actitudes, conocimientos y destrezas que deben adquirir unos y otros para el desempeño de la nueva labor que se les ha asignado. En palabras de Kramsch (2001: 37):

No deberíamos desconocer las dificultades inherentes en una pedagogía del hablante intercultural. Es fácil animar a estudiantes y profesores a darse cuenta de su propia identidad nacional y la de otros; pero no es tan fácil exigir que hablen abiertamente en clase de sus propias particularidades relacionadas con etnia, género o clase. Ambos enfoques pueden pecar de reduccionistas, esencialistas o estereotipados.

Centrándonos en la formación del profesor de segundas lenguas, existen diversas propuestas de enunciación de las habilidades interculturales docentes, como la que lleva a cabo Sercu (2001:255) en su trabajo sobre la formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural, partiendo de las propuestas de Edelhoff. Sercu (2001) considera que todo el proceso de formación del profesorado se convierte en un proceso crítico en todos sus ámbitos, pues es necesario que el profesor sea capaz de poder aplicar y probar las teorías por sí mismo, con una demanda de cambios en su autoconcepto de profesor, en sus propias actitudes y destrezas, dado que la propia cultura influye sobre las observaciones que se realizan.

Mi experiencia en la formación de la competencia intercultural de profesores de español, además de los retos que la formación intercultural ofrece por sí misma, me ha llevado a reconocer la dificultad añadida que presenta la gestión de entornos donde aparecen simultáneamente conflictos entre las subculturas que se integran dentro de una misma comunidad de hablantes, como son los hablantes de la lengua española. Los procesos y desarrollos en el cambio del autoconcepto del profesor como mediador intercultural pasan no sólo por una aceptación de la nueva cultura, sino también de la variedad y complejidad cultural dentro del propio universo lingüístico, muchas veces escondida para los propios hablantes. De ahí que se produzcan dentro del ámbito de la formación de profesores situaciones de frustración y conflicto, de diferente alcance y niveles, que suponen un reto para la adquisición de las habilidades docentes básicas y que pueden ser explicadas bajo el paradigma teórico del choque intercultural.

Esta realidad es, por tanto, el origen de la propuesta que presentamos en estas páginas y que tiene como objetivo, en primer lugar, revisar las teorías actuales sobre comunicación intercultural e intracultural y a partir de ahí hacer un análisis de los conflictos que plantea la enseñanza intercultural en el ámbito de la formación de profesores a través de la consideración de las características del español como lengua donde se producen choques intraculturales; defendiendo que, en este ámbito de desarrollo práctico, se desdibujan los límites que existen entre las diferencias interculturales e intraculturales. En segundo lugar,

analizaremos a través de la observación participante en un entorno educativo concreto dónde residen los focos de dichos conflictos en el aula y cuáles son los elementos que contribuyen a hacerlos manifiestos, para que así, los formadores de profesores y los profesores en activo seamos más conscientes de la complejidad epistémica que conlleva el ejercicio de nuestra profesión, tal y como proponía Kramersch (2001:37, véase *supra*).

## 2. MALENTENDIDOS INTERCULTURALES VS. INTRACULTURALES

El concepto de *choque cultural* desarrollado por el antropólogo Kalervo Oberg (1960) incidía en las frustraciones que sufren los sujetos que viven o desarrollan su actividad personal y profesional en un contexto cultural diferente al suyo propio. Esta situación vital produce una serie de reacciones psicológicas que afectan al desarrollo de la vida cotidiana, como la tensión, la impotencia, el clima de rechazo, la desorientación, la sensación de pérdida o la sorpresa.

El choque cultural está causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. Estos signos, símbolos y señales incluyen las múltiples formas en las que nos orientamos en las situaciones de la vida diaria: cuándo y cómo dar la propina (...) cuándo aceptar y cuándo rechazar una invitación, cuándo debemos bromear y cuándo debemos hablar en forma seria. Estas señales pueden ser palabras o gestos expresivos adquiridos durante el periodo de nuestra socialización. Son parte de nuestra cultura, como lo es nuestro lenguaje y creencias. (Oberg, 1960: 142)

Dicho estado se ve motivado y acrecentado principalmente por medio de encuentros culturales frustrados que reciben el nombre de *malentendidos culturales* o *interferencias culturales*. Así, en el contexto del desarrollo de los estudios de comunicación intercultural, se ha extendido el uso de *malentendido intercultural* para hacer referencia a las interferencias necesarias en el proceso de adquisición de una *competencia intercultural* y, en general, del proceso de socialización que se extiende a lo largo de toda la vida de la persona (Alsina, 2012:184). Veamos un ejemplo clásico de malentendido intercultural:

En una visita de Krushchev, presidente del gobierno soviético, a los EE.UU., éste fue fotografiado aplaudiendo con las manos sobre la cabeza. Esto produjo cierta irritación en los EE.UU, ya que este gesto significa victoria sobre alguien y tiene cierta connotación de arrogancia. Así se interpretó como un gesto de victoria del comunismo sobre Norteamérica y el capitalismo, cuando para los rusos es un gesto que simboliza amistad. (Jensen, 1982, *apud* Alsina, 2012: 138)

Asimismo, en la investigación sobre la comunicación intercultural, los malentendidos son también unidades de estudio en torno al fenómeno del choque intercultural, que ofrecen información sobre cómo se produce, las formas de evitarlo y las etapas de aculturación por las que pasa cualquier individuo que, procedente de una cultura concreta, se enfrenta a la integración en otra diferente. De hecho, desde una perspectiva pedagógica, los malenten-

didados o interferencias culturales no deberían considerarse algo negativo, sino como parte del proceso de adquisición de la competencia intercultural de los alumnos y profesores de segundas lenguas. Estas experiencias son necesarias porque forman parte del proceso completo de formación, al igual que se considera del error lingüístico como parte positiva del aprendizaje.

Consideremos ahora las interferencias que se producen en la comunicación entre dos individuos que pertenecen a la misma cultura: igualmente podríamos calificar de *choque intracultural* a los conflictos derivados de la ruptura de las expectativas en la actuación dentro de los límites de una cultura que se comparte. Por tanto, también podríamos hablar de una etapa de *intra-culturación* o de aceptación de las diferentes dimensiones de la propia cultura. En realidad, la existencia de dichas interferencias que, como veremos más adelante, son abundantes y muy diferentes en contenido y modo, indica que dentro de mismo entorno cultural existen también grupos o ámbitos subculturales que cuando entran en contacto requieren un proceso de adaptación al significado de los símbolos culturales que posee cada grupo<sup>2</sup>.

Sin embargo, aunque existen teorías sobre las diferencias entre la comunicación intercultural (la que se produce entre los miembros de diferentes culturas) e intracultural (aquella que se da entre miembros del mismo grupo cultural debido a diferencias sociales, económicas, étareas, etc.), desde el punto de vista de las interferencias comunicativas las perspectivas más modernas tienden a considerar que ambos entornos no son tan diferentes entre sí como se había defendido. Los conflictos interculturales e intraculturales responden a los mismos patrones de actuación, debido a que, en ambos casos los participantes parten de diferentes expectativas en la comunicación (Ma, 2004; Waneger, 2012). De hecho, consideramos que los mismos argumentos básicos que justifican la existencia la variación intracultural conllevan la atenuación entre las diferencias epistemológicas entre los malentendidos intraculturales e interculturales. Veamos los cuatro argumentos más relevantes, en nuestra opinión:

1) Desde el punto de vista de la comunicación, los *malentendidos/interferencias comunicativos* (diferencias entre las expectativas que recaen sobre alguno de los aspectos implicados en la comunicación) se dan constantemente en la interacción, de hecho, la incompreensión forma parte de la semiótica de la comunicación y, por tanto, afecta a entornos inter e intraculturales (Peñamarín, 2006: 142).

2) Una cultura no es un todo homogéneo que se puede aislar complemente de otras entidades abstractas (Ma, 2004: 1). Esta diversidad interna dentro de las culturas es asimismo responsable de la porosidad cultural que se observa en los procesos que se dan entre las fronteras culturales (Benhabib, 2006). Algunos autores destacan que la visión uniforme de una cultura solo se da cuando esta se observa desde fuera, es decir, cuando el observador se posiciona en el exterior de la misma, mientras que una visión interior de cualquier cultura siempre percibirá las diferencias que la integran (Peñamarín, 2006).

3) Dentro de una misma cultura, cada individuo la interpreta según los parámetros individuales que pueden variar de una persona a otra, hecho que genera diferentes interpretaciones

---

<sup>2</sup> En todo el artículo nos movemos en la consideración de la cultura como un proceso fundamentalmente simbólico (Gudykunst y Mody, 2006:142).

del mismo signo cultural. Esto es debido a que, en realidad, la comunicación básica se da de forma *interpersonal*, es decir, en ella no se enfrentan dos culturas comunicándose, sino dos individuos comunicándose. En particular, la comunicación intercultural e intracultural se da en un contexto determinando de intercambios interpersonales con multitud de elementos que afectan a la consideración del entorno. Por ello, los aspectos culturales simbólicos involucrados pueden variar en grados de similitud y diferencia<sup>3</sup>.

4) Asimismo, estamos más de acuerdo con la perspectiva pragmática que presenta Waneger (2012) donde la pérdida de la concepción unitaria de la cultura viene determinada por el hecho de concebir la cultura no como una entidad aislada y estática, sino como el uso que se hace de ella.

There is no explicit, conscious and clearly definable manifestation of culture as an isolated and complete whole: what do exist are needs depending on situations and history, may this history be individual or collective. The concept of “culture” needs a pragmatic approach which would mark a radical departure from the paradigms of anthropology<sup>4</sup>.

Según esto, todo encuentro comunicativo, sea del tipo que sea, incluidos aquellos que se dan entre los miembros de un mismo universo cultural, podría interpretarse bajo los patrones de funcionamiento de los encuentros *interculturales*, puesto que siempre se activan múltiples códigos y sistemas de comunicación de carácter simbólico que funcionan de forma paralela.

### 3. COMUNIDAD LINGÜÍSTICA Y COMUNIDAD CULTURAL

Gran parte de los conflictos que pueden surgir entre los términos *intercultural* e *intracultural* proceden de la convergencia de los diferentes tipos de culturas integradas en el concepto de *cultural general*, especialmente cuando se utiliza este último de forma ambigua como sinónimo de culturas específicas. En este sentido, la división en sistemas culturales que proponen algunos autores es más clarificadora, ya que en ella se refleja cómo un individuo puede pertenecer a uno de los subsistemas que se dan en unas coordenadas espacio-temporales concretas, pero no necesariamente a otro<sup>5</sup>. Los sistemas culturales de la Tabla 1 se superponen frecuentemente y comunidades que pueden considerarse uniformes desde el punto de vista de uno de estos sistemas culturales, pueden no serlo desde los otros, por tanto han de ser observadas pluralmente desde otras perspectivas.

---

<sup>3</sup> Siguiendo a Waneger (2012) lo primero que deberíamos preguntarnos ante el análisis de un malentendido cultural es si cada uno de los individuos participantes en la comunicación frustrada son representativos de sus culturas. Ya que si no es así, el malentendido debería explicarse única y exclusivamente por patrones de comunicación interpersonal.

<sup>4</sup> “No hay una manifestación de la cultura explícita, consciente y claramente definida, como un conjunto aislado y completo: lo que existe son necesidades dependiendo de las situaciones y de la historia, sea esta historia individual o colectiva. El concepto de cultura necesita un enfoque pragmático que marcaría una salida radical de los paradigmas de la antropología” (traducción propia).

<sup>5</sup> Esto no implica que no se pueda hablar de una *cultura* desde un punto de vista global, integrando parte o varios esos sistemas, en línea con la visión antropológica clásica: cultura como hábitos que organizan la vida social.

Tabla 1. Sistemas culturales (adaptado de Peñamarín, 2006)

1	Lingüísticos
2	Regionales y étnicos
3	Religiosos
4	De género
5	De generación
6	De estilo
7	De educación formal
8	Ideológico-políticos
9	Profesionales

Así, a pesar de que tradicionalmente la lengua se ha considerado parte fundamental de una cultura –e incluso determinante de esa cultura, como promovió el relativismo lingüístico clásico- no es sino otra dimensión cultural que, en algunos casos, debe considerarse independiente de otras como la nacionalidad, etnia o región, a las que en numerosas ocasiones ha venido históricamente ligada. Todo ello sin olvidar que la lengua es también la herramienta que los sistemas culturales tienen para configurarse y difundirse. Tal y como resume Ma (2004:11): “speaking the same language is undeniably no guarantee for getting oneself freed from coming across particular hurdles of “intracultural communication” which can be equally fraught with misunderstanding and even conflict”<sup>6</sup>.

Prueba de ello es este ejemplo de malentendido kinésico, clasificado como intracultural si consideramos que ambos interlocutores pertenecen a la misma comunidad lingüística, la anglófono, o intercultural si consideramos que pertenecen a diferentes comunidades regionales, como EE. UU. y Australia.

Otro ejemplo de malentendido es el que se produjo entre el presidente de los EE. UU., George Bush y los ciudadanos australianos. El presidente Bush hizo el signo de V victoria- con los dedos índice y medio pero con la palma de la mano hacia dentro, insultando con ello a sus destinatarios. [...] Este gesto significa para los australianos como mínimo seis diferentes obscenidades. (Jandt, 1995, *apud* Alsina, 2012:138)

En la misma línea, Waneger (2012) argumenta, en torno a la forma de saludarse con besos de los franceses (el *bise*), que dentro de la cultura lingüística francófona existen nu-

<sup>6</sup> “Innegablemente, hablar la misma lengua no es garantía de evitar encontrarse uno mismo con barreras de comunicación intracultural, esta puede ser igualmente causante de malentendidos e incluso de conflicto” (traducción propia).

merosas diferencias intraculturales que dependen de la región, el grupo social e incluso el individuo, que pueden dar lugar a determinados encuentros frustrados. Además, añade que algunos de estos comportamientos subgrupales pueden estar más cercanos a los de otras culturas aparentemente más lejanas como la germánica. De ahí que, como hemos argumentado, también esté a favor de hacer más laxos los límites entre lo considerado intercultural e intracultural<sup>7</sup>.

Basándonos, por tanto, en lo anteriormente expuesto, podemos concluir que una comunidad lingüística no implica necesariamente una comunidad cultural de carácter general. Dicho de otro modo, los miembros de una comunidad de hablantes concreta -y de la comunidad cultural donde se inserta- no tienen por qué coincidir en su interpretación de los símbolos culturales, en especial en aquellos entornos donde se da una simultaneidad de sistemas superpuestos no correspondientes. De hecho, coexisten comunidades culturales diferentes que, sin embargo, comparten la misma lengua (como en el ejemplo anterior sobre el presidente norteamericano). Prueba de ello es que existen códigos de comunicación específicos dentro de los sistemas culturales citados, como la comunicación no verbal, que, a pesar de afectar a numerosos elementos paralingüísticos, pueden no corresponderse o variar con respecto a la comunidad lingüística a la que se vinculan. Esto incide en la idea de que *cultura* en sentido general y *cultura lingüística* no se corresponden. Y que, precisamente, las numerosas interferencias que se dan entre ambos planos, no sólo justifican su vinculación y dependencia históricas, sino la existencia de *sistemas culturales lingüísticos* independientes.

#### 4. LA INTRACULTURA DEL ESPAÑOL

El español es una lengua que refleja internamente de modo particular todo lo expuesto hasta el momento. Así, aunque los hispanohablantes -más de 400 millones- formemos parte de un gran sistema cultural lingüístico compartido, dentro de él coexisten otros subsistemas que afectan a varias dimensiones, algunas de ellas consideradas hasta el momento como intraculturales, otras interculturales. Este hecho influye directamente en todas las dimensiones de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera y especialmente, como veremos más adelante, en los procesos de formación de profesores, ya que serán estos los responsables últimos de equilibrar en el aula las diferencias culturales que surjan entre los aprendices de segundas lenguas además de los guías en la adquisición de la competencia cultural hispánica.

Frecuentemente se habla del mundo hispanohablante como un grupo unitario donde las semejanzas son menores que las diferencias y en algunas ocasiones se asume que eso nos hace miembros del mismo universo cultural. Así se indica en la mayor parte de los currículos de enseñanza de español. Esto se refleja en que en las últimas décadas en materiales y programaciones se ha dado una gran relevancia a la inserción de contenidos culturales y

---

<sup>7</sup> Los dos últimos ejemplos aportados, la simbología del gesto en entornos anglófonos y los elementos kinésico-proxémicos que afectan al acto de habla de saludarse en los entornos francófonos, forman parte de los códigos de comunicación no verbal de dichas comunidades, ámbito donde radica en numerosas ocasiones gran parte de los elementos causantes de malentendidos culturales (Hall, 1978).

variantes lingüísticas provenientes de las regiones identificadas como puntos de referencia de las variedades de la lengua española (Moreno Fernández, 2000, 2010).

Peñamarín (2006) destaca que aunque los hablantes de español compartamos un sistema cultural lingüístico, en realidad lo que nos facilita la comunicación entre nosotros como comunidad de hablantes (y lo que conlleva el éxito de dicha comunicación) depende en gran medida de compartir otros sistemas culturales, como el profesional, el étnico o el religioso. Cuanto mayor número de sistemas culturales se compartan, mayor posibilidad hay de que la comunicación sea exitosa. Para ilustrar este hecho consideremos un ejemplo de malentendido intracultural del español relatado por una mujer argentina, donde la cronémica vinculada al sistema regional es la causante del extrañamiento.

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 21:30h, 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. (Oliveras, 2000: 96)

Este escenario nos presenta un entorno propicio para que en la comunicación llevada a cabo en español puedan surgir, por tanto, los choques culturales, calificados por unos como intraculturales, pero, según hemos visto, de carácter intercultural, por deberse principalmente a interferencias de sistemas simbólicos superpuestos, independientes del sistema lingüístico. Por todo ello, queda de nuevo justificada la idea de que la diferenciación terminológica entre choques intraculturales e interculturales vinculada a la enseñanza de las lenguas pierde parte de su significación, puesto que dependiendo de en qué plano nos situemos, tendremos que aplicar una u otra terminología. Esta conclusión de carácter teórico se verá respaldada por los resultados del análisis posterior de la realidad del aula de formación de profesores de español, donde los ejemplos concretos observados presentarán en la mayoría de los casos las mismas características en su tipología, modo de presentación y posibles soluciones.

No niego, sin embargo, que desde el punto de vista sociológico, o incluso pragmlingüístico, las interferencias en la comunicación entre individuos pertenecientes al mismo universo cultural (intracultural) o entre individuos pertenecientes a diferentes culturas (intercultural), así como los procesos que afectan a dichas interferencias, puedan analizarse de diferente modo, como algunos autores han apuntado (véase por ejemplo Escandell 1996: 642). No obstante, para el tema que nos ocupa, y basándonos en las teorías sobre comunicación intercultural descritas en el segundo apartado, las diferencias entre un planteamiento y otro se diluyen, porque ambos forman parte del proceso de adquisición de la competencia intercultural del profesor en formación o del alumno de segundas lenguas. Y en cualquier caso, la adquisición de dicha competencia redundará en la facilitación para superar los conflictos que procedan de la interpretación de hechos culturales distintos, sean del tipo que sean.

## 5. EL CHOQUE INTRACULTURAL EN LA CLASE DE FORMACIÓN DE PROFESORES E/LE

Este apartado desarrolla el último de los objetivos del artículo, considerando las implicaciones didácticas que conlleva la teoría expuesta hasta el momento en un ámbito muy concreto como es la *formación de profesores de español como lengua extranjera (E/LE) en entornos internacionales*, es decir, en aulas donde los alumnos proceden de diferentes culturas y lenguas, tanto ajenas al ámbito hispánico, como pertenecientes a diferentes países de habla española.

### 5.1. Metodología del análisis propuesto

Las reflexiones y realidades aquí presentadas proceden de la experiencia docente de la asignatura “Enseñanza y aprendizaje de la competencia cultural”, que forma parte del currículo del Máster *La enseñanza de español como lengua extranjera* impartido en la Universidad de Salamanca. Los datos presentados corresponden a la observación llevada a cabo durante cuatro cursos académicos (2008-2012). El número de alumnos participantes en las clases fue de 125. El cuadro 2 muestra además del cómputo total de la población estudiada, la procedencia de los alumnos y su lengua materna<sup>8</sup>, factores que, como veremos más adelante, son condicionantes de los universos culturales integrados en el aula.

*Cuadro 2. Muestra de la población*

CURSO	Alumnos nativos de español		Alumnos no nativos de español	TOTAL
	España	Hispanoamérica		
2008-2009	20	1	8	29
2009-2010	20	3	10	33
2010-2011	25	2	6	33
2011-2012	21	3	6	30
TOTAL	86	9	30	125

El método de toma de datos es la observación participante llevada a cabo por la profesora que impartía el curso, la autora de este trabajo, a través de dos de las prácticas evaluables propuestas para el desarrollo de las clases. La primera práctica es una resolución de conflictos en el aula, que consiste en que, dividida la clase en grupos, se le presenta a cada uno de ellos varias situaciones reales de malentendidos culturales extraídas de investigaciones empíricas sobre el tema (Miquel, 1999; Oliveras, 2000; Corros Manzón, 2002;

<sup>8</sup> Se ha considerado también como alumnos nativos de español a aquellos alumnos bilingües, con un solo progenitor nativo de lengua española.

Martínez Ten, Martina Tuts y Pozo, 2003; Alonso Cortés, 2006). Cada grupo debe analizar por qué se producen los malentendidos que les han sido asignados, de qué tipo son y cómo abordarían su trabajo en el aula de español si uno de sus alumnos fuera el que presentara dicho malentendido. La segunda de las prácticas consiste un análisis crítico de materiales a la luz de los principios de desarrollo de la competencia intercultural vistos en la parte teórica de la asignatura. En grupos, se escoge un manual general de español y se analiza el tipo de cultura integrada en él y qué principios de aplicación didáctica muestra para potenciar el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos. Para el desarrollo de ambas prácticas se requiere un tiempo de trabajo independiente por parte de cada uno de los grupos, una o varias tutorías de orientación donde el grupo se reúne con el profesor y, finalmente, una presentación participativa ante el resto de los compañeros con los resultados del análisis y las propuestas de trabajo en el aula. En el proceso de observación la profesora recogió todos los conflictos generados durante el desarrollo de las prácticas, en el interior de los grupos y en la clase en general, causados por el choque de los sistemas culturales presentes en el aula, tanto aquellos traídos por los propios alumnos como los presentados en los contenidos del curso.

En cuanto a las variables implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, todas las conclusiones expuestas afectarán directamente a determinadas *variables de presagio*, tanto al alumnado de segundas lenguas, como al profesorado en formación y a los profesores responsables, aunque se centrarán fundamentalmente en la figura del profesorado en formación, para la obtención de las habilidades y competencias básicas que les aseguren su desarrollo profesional futuro. Asimismo, destacaremos las implicaciones de determinadas *variables de proceso* que intervienen en el desarrollo, aquellas que hacen referencia a los esquemas organizativos del aula o elementos del entorno (materiales, contenidos del currículo, etc.).

Para presentar los resultados del análisis nos centraremos en los dos aspectos que consideramos más relevantes: por un lado, en los elementos que conforman la identidad cultural del entorno de enseñanza-aprendizaje de los futuros profesores de segundas lenguas, lo que hemos llamado *confluencia de dimensiones culturales*, y por otro, en los factores que han favorecido la aparición de contextos donde se ha producido la extrañeza o el malentendido cultural en el desarrollo de las actividades docentes. En este último aspecto, aflorarán cuestiones tanto de contenido curricular (vinculado a la enseñanza de la cultura del español) como de los esquemas dinámicos de las sesiones de formación de profesores (los alumnos se enfrentan a choques culturales entre sus concepciones del mundo y de la propia docencia). Según este modo de presentación y dada la complejidad del contexto educativo que nos ocupa, en la descripción haremos referencia conjunta a las dos clases de variables descritas en el párrafo anterior (*de presagio*-humanas y *de proceso*-esquemas y elementos). Ambos tipos de variables están necesariamente relacionadas, ya que afectan de forma conjunta al reconocimiento de la propia identidad cultural de los futuros profesores y por tanto, al proceso de madurez cognitiva que requiere la adquisición de la competencia cultural desde el punto de vista de los patrones de la comunicación intercultural.

## 5.2. Confluencia de dimensiones culturales

En un mundo cada vez más globalizado el escenario en el que profesores nativos de un país, que hablen la variedad geolectal que tienen que enseñar, que impartan la docencia en

dicho país y que tengan alumnos cuyo uso lingüístico se vaya a desarrollar en ese entorno y que, por lo tanto, solo necesiten dominar esa variedad concreta, es relativamente escaso (por ejemplo, profesores de España, hablantes de español peninsular, que enseñan español en España a hablantes extranjeros que van a utilizar el español en España). La realidad de la enseñanza de las segundas lenguas nos presenta un panorama mucho más complejo dónde la identidad del profesor, del entorno educativo y el perfil y las necesidades de los estudiantes suelen no coincidir. Son pues estos tres elementos los que, al no proyectarse de forma semejante en el sistema cultural regional-étnico que implementan, pueden ser causantes de interferencias en la comunicación:

- 1) Origen lingüístico del profesor
- 2) Lugar donde se imparten las clases de LE
- 3) Perfil de los estudiantes (no necesariamente homogéneo) y necesidades futuras concretas (no necesariamente homogéneas).

Esta es la realidad del ejercicio profesional a la que van a enfrentarse nuestros alumnos, futuros profesores de segundas lenguas, y por tanto, para la que deben ser preparados durante su periodo de formación de profesores de E/LE. Así, nos encontramos con una amplia casuística de superposición de planos de sistemas culturales cuya variación es poco predecible y, por tanto, difícil de sistematizar. Algunos de los perfiles laborales de nuestros alumnos egresados son muestra de ello: por ejemplo, profesores mexicanos que enseñan español en EE.UU. a diferentes tipos de profesionales liberales; profesores españoles enseñando en Canadá a estudiantes universitarios o profesores españoles enseñando español en China a profesionales que quieren establecer relaciones comerciales con Hispanoamérica.

No obstante, un primer estadio de la intersección entre los perfiles culturales que aportan las tres dimensiones señaladas se observa de forma temprana en el aula de formación de profesores, tanto por la experiencia previa como docentes que algunos de los alumnos han tenido, como por las diferentes expectativas que poseen en cuanto a la realidad del ejercicio profesional del formador en lengua española. Esto último se manifiesta de forma especial en torno al tercer factor, el perfil de los estudiantes, que, como refleja la Tabla 2, es heterogéneo y también en la adaptación a las necesidades futuras de su labor profesional -que va desde profesores de español en escuelas de idiomas, academias privadas, enseñanza en el sistema educativo obligatorio, universidades, fines específicos, clases particulares, etc. dentro y fuera de las fronteras de su país de origen. Teniendo en cuenta que en el caso del español este tercer factor está ampliado a todo el dominio hispanohablante, se hace más relevante la complejidad del elemento intracultural implicado.

### 5.3. Factores que pueden generar conflicto

A continuación haremos una descripción de tres entornos dinámicos que pueden causar conflictos culturales dentro del aula de formación de profesores E/LE debido a las diferencias intraculturales hispánicas encontrados en el desarrollo de las dos prácticas observadas, tal y como se ha descrito en el apartado metodológico. Aparecen gradados desde aquellos más sencillos y, por tanto, más leves en cuanto a su efecto en la dimensión afectiva del futuro profesor (de aquí la denominación de *extrañamiento*), hasta aquellos que presentan

una mayor complejidad debido a la superposición de planos de análisis cultural y, por tanto, con un efecto más agudo en cuanto a su repercusión cognitivo-emocional.

### 5.3.1. *Extrañamiento por la variedad de lengua utilizada en el currículo y los materiales*

Una de los interrogantes que a menudo se han hecho los profesores en formación cuando comienzan a reflexionar sobre los temas que nos ocupan es cómo reaccionarán en el caso de que tengan que enseñar ejemplos de lengua que no se correspondan con su variedad de español o una cultura que no se corresponda con la suya. Asimismo, profesores en activo que asisten a cursos de reciclaje profesional a menudo reflejan las experiencias frustradas al ser los únicos que hablan una variedad concreta de lengua en un equipo de docentes (como recientemente comentaba un profesor procedente de Andalucía sobre un entorno laboral donde predominaban los hispanoamericanos). De esta forma, el primer elemento que puede causar extrañamiento es la variedad de lengua o cultura utilizada en los materiales didácticos asignados para la clase, así como la selección de elementos susceptibles de ser evaluados.

En nuestras clases se ha puesto de manifiesto este extrañamiento en la práctica de análisis de materiales. Observemos un ejemplo concreto a través de una actividad de léxico procedente del manual de español *Nuevo Avance 1* de nivel A1 (Moreno, Moreno y Zurita, 2009), recogido en la Imagen 1. Al utilizar este manual, por ejemplo, quizá un profesor argentino prefiriera utilizar el término *pollera* para *falda*, un profesor chileno *polera* para *camiseta*, uno uruguayo *buzo* para *jersey* o uno mexicano *saco* para *traje*. En algunas ocasiones, el afán por confeccionar manuales aplicables a diferentes entornos da lugar a obras que intentan reflejar el español conocido como español *neutro* o *internacional* (véase Ávila, 2001, para una reflexión sobre estos términos) que no representa ninguna variedad concreta pero que aglutina a todas y que, en consecuencia, causa que ningún docente pueda identificarse completamente con la variedad recogida.

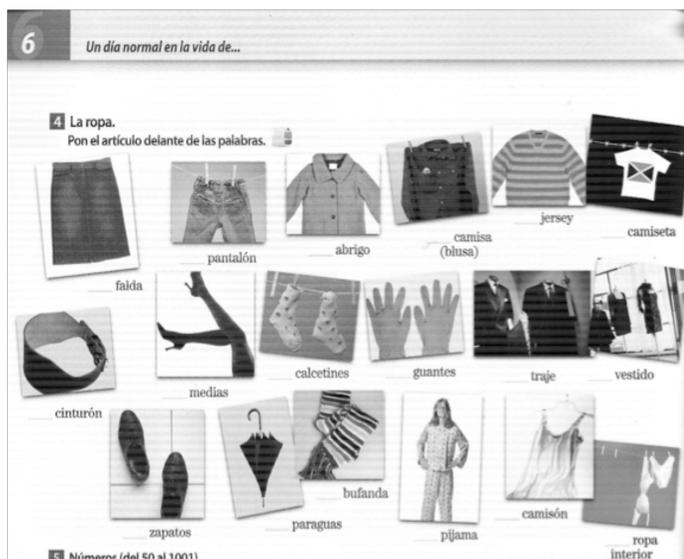


Imagen 1. Actividad de léxico (Moreno, Moreno y Zurita, 2009: 70)

Esto se produce no sólo en relación con los materiales de clase, sino también con los contenidos del programa seleccionados para ser evaluados, como sucede con determinados casos del paradigma verbal, como la forma *vosotros* o el *voseo*, no incluidos en los contenidos lingüísticos de algunos programas<sup>9</sup>. Así, hemos encontrado frecuentemente a profesores españoles llamando *vosotros* a los alumnos, pero sin posibilidad de integrar dichas formas en los elementos de evaluación del curso. Lo mismo sucede con los contenidos culturales presentes en los manuales o en las monografías de cultura y civilización. En algunas ocasiones, alumnos que anteriormente han sido profesores en activo narran cómo han tenido que formarse específicamente sobre temas culturales, como *La tomatina* (Buñol, Valencia, España) o como el *Inti Raymi* (Fiesta del Sol, en quechua, zona andina), al encontrar estas –y otras– manifestaciones culturales que desconocían dentro del programa que tenían que enseñar.

### 5.3.2. *Extrañamiento por las reglas socio-pragmáticas que rigen los entornos educativos*

Diversos estudios han abordado el tema de las *culturas de aprendizaje*, que son todos aquellos patrones observables, valores, creencias y expectativas que recaen sobre los procesos de enseñanza y el aprendizaje, donde se ven implicados tanto la figura del profesor y el alumno, como el entorno donde se producen dichos procesos y las relaciones entre todos ellos. No es este el lugar para detenernos en su análisis (véase Cortazi y Jin, 2002, para una revisión empírica), pero sí para poner de manifiesto que dichas culturas de aprendizaje acompañan a cada uno de los tres factores reflejados en el apartado 5.1 (origen del profesor, lugar donde se imparte, perfil y necesidades futuras del estudiante), y por tanto, son generadoras de posibles conflictos.

Entre los elementos que se ven afectados por las culturas de aprendizaje, destacan los elementos pragmlingüísticos que afectan a las relaciones entre los agentes del aula, ya que la lengua es tanto contenido como medio en las clases de segundo idioma (Cortazi y Jin, 2002). Las culturas se diferencian no sólo en las formas, sino también en los significados sociales asociados a las estrategias de comunicación y especialmente a las expectativas que se poseen en torno al comportamiento verbal (Escandell, 1996). Así, los posibles factores que acarrear extrañamiento, frustración o, incluso, malentendidos vienen marcados por las diferencias de tipo pragmlingüístico que existen entre las diferentes variedades del español. Estas diferencias han sido puestas de manifiesto por numerosos autores como, por ejemplo, López Morales (2005:11) en relación con las diferencias en el uso del expresiones tabuizadas entre variedades españolas e hispanoamericanas, o los trabajos de Briz (2007, 2010) en torno al concepto teórico de la atenuación en la cortesía lingüística en España y América.

Un ejemplo ilustrativo de pragmlingüística intercultural son las peticiones indirectas realizadas a través de estructuras interrogativas: una pregunta como *Can you pass the salt?/ ¿Puedes pasarme la sal?* en inglés o español es entendida habitualmente como una petición cortés, mientras que los individuos de las culturas rusas o polacas, la encuentran extraña, porque se interpreta como una pregunta auténtica; sin embargo, en otras culturas como la

---

<sup>9</sup> No entramos aquí en la cuestión de cuándo y de qué forma integrar las variedades del español en el aula a pesar de su importancia para el tema que nos ocupa, ya que no es el objeto principal de nuestro trabajo. En esta ocasión solo hacemos referencia al uso vehicular de las formas habituales de ordenamiento social dentro del aula.

thai, la interpretación es todavía más extrema al considerar que el emisor tiene dudas sobre la capacidad o habilidad del receptor para realizar una u otra acción, con lo que el receptor incluso podría sentirse ofendido (Escandell, 1996:630). Como podemos observar, el significado atribuido a un determinado comportamiento lingüístico varía sustancialmente desde el punto de vista del uso habitual que los hablantes de una cultura pueden darle. He aquí otro ejemplo de corte intracultural:

Alguien contaba recientemente en un medio de comunicación los fracasos comerciales que tuvo una empresa española en su expansión por algunos países latinoamericanos, en particular en Chile, debido al modo de negociación que llevaban a cabo los ejecutivos españoles, a los que tuvieron que impartir cursos acelerados de cortesía y dinámica interaccional chilena o, más exactamente, de las acciones que agradan y de las acciones que amenazan en Chile y de cómo evitarlas, de cómo la negociación o el estilo negociador difiere en las diferentes sociedades. (Briz, 2007:6)

Dentro del enfoque de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, algunos autores también recogen por medio de ejemplos esta variación pragmalingüística intracultural, que causa no sólo extrañeza, sino también irritación y malestar.

En Colombia se suelen introducir los diálogos con términos que facilitan 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).

En el aula de formación de profesores un hecho frecuentemente consignado son las vacilaciones en las formas de tratamiento entre docentes y alumnos o entre compañeros procedentes de diferentes áreas hispanohablantes. Este hecho a menudo menor, en algunos casos puede redundar en el establecimiento prematuro de relaciones inestables entre el profesorado y el alumnado así como, en algunas ocasiones, en una dinámica vacilante en la gestión de las intervenciones en clase. Esto redundará en procesos recurrentes de inseguridad lingüística que manifiestan los propios estudiantes en las clases (por ejemplo, dudar entre el uso del *tú* o el *usted* al hacer ciertas peticiones para negociar temas en clase, como las fechas de entrega de trabajos, peticiones de material, etc.).

Estas diferencias pragmalingüísticas, que integran todos los aspectos de la comunicación tanto verbal como no verbal, no sólo se manifiestan en el proceso de formación de los futuros profesores, sino también quizá en el futuro desarrollo profesional de los nativos de español que van a convivir con otros profesores con orígenes culturales distintos. De ahí la importancia de integrar en los currículos la formación en aspectos socioculturales de las diferentes variedades del español o culturas del español, no sólo como contenido en cursos de competencia sociocultural sino como medio e instrumento para la integración en ambientes profesionales culturales mixtos.

### 5.3.3. *Extrañamiento en la integración de las experiencias culturales en el aula*

El último entorno dinámico de extrañamiento que vamos a describir es el propio trabajo derivado de la formación específica en habilidades interculturales en la práctica de resolución de malentendidos. He destacado ya con antelación que la complejidad que tienen la formación de profesores se debe, fundamentalmente, a que en ella los procesos de enseñanza- aprendizaje se vuelven necesariamente permeables, puesto que solo a través de la reflexión sobre la identidad propia se adquieren tanto los conocimientos como las habilidades necesarias para enseñar comunicación intercultural. Así, tanto las actividades interculturales que se proponen como la complejidad que adquieren cuando los alumnos integran sus experiencias vitales en ellas hacen surgir entornos de negociación complejos.

Como hemos descrito en la metodología, una de las prácticas de resolución de problemas que tienen que llevar a cabo los estudiantes consiste en analizar por qué se producen ciertos malentendidos y cómo abordarían su trabajo en el aula. Como ejemplo, analicemos el proceso de reflexión que se generó en uno de los grupos de clase durante el trabajo realizado sobre uno de los casos prácticos que recogía el testimonio de una estudiante norteamericana: “La tía de mi novio (que es español) se murió. Yo quería cocinar algo y llevarlo a su casa. Me dijeron que en una situación así no sería considerado correcto en España, porque se ve la comida como parte de una celebración, no como una muestra de afecto hacia la familia de la persona que se ha muerto” (Corros Manzón, 2002: 131). 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.

En el desarrollo de la actividad descrita, estructurada en una concatenación de reflexiones críticas sobre un tema cultural complejo como es la muerte, podemos identificar varios planos que dan lugar al extrañamiento. Por un lado, se pone de manifiesto la diferencia a la hora de abordar diferentes símbolos de las culturas del español, y por otro, las dificultades para poner de acuerdo a miembros de una supuesta comunidad cultural homogénea (los jóvenes de España en este caso) a la hora de reconocer los hábitos y valores asociados a un fenómeno cultural que les pertenece. Este ejemplo extraído de la observación en el aula confirma los argumentos teóricos expuestos en el segundo apartado de este trabajo en torno a la eliminación de las diferencias entre los conflictos intraculturales e interculturales: la heterogeneidad en las interpretaciones personales de determinados actos de cultura y el hecho de que la cultura es en realidad entendida y evaluada como el uso que los hablantes hacen de ella y no como una descripción de pautas de comportamiento rígidas.

## 6. CONCLUSIONES

A continuación, resumo las principales propuestas teóricas y reflexiones prácticas recogidas en estas páginas en torno al choque intracultural en las aulas de formación de profesores de español como lengua extranjera.

1. Tal y como recogen las teorías actuales sobre comunicación intercultural (Ma, 2004; Peñarín, 2006; Waneger, 2012), se produce una atenuación de las diferencias entre lo intercultural y lo intracultural a la hora de afrontar la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural de los profesores de español.

2. Acompañando a la adquisición de la competencia intercultural, que ya está integrada desde hace décadas en la formación de segundas lenguas, en determinados entornos lingüísticos como el hispanohablante también se hace presente la necesidad de abordar la realidad intracultural fruto de los subsistemas culturales paralelos al lingüístico. Por tanto, esta última merece especial atención por parte de los formadores de profesores, puesto que pueden interferir tanto el desarrollo del proceso formativo como en el futuro profesional de los estudiantes.

3. De lo anterior se deduce una necesidad de integrar en los currículos de formación de profesores contenidos de carácter intracultural, ya que también en este ámbito la madurez cognitiva que acompaña a la adquisición de la competencia cultural requiere una preparación específica. En propuestas futuras se podrá desarrollar de qué forma deben integrarse estos materiales, por un lado vinculados a la adquisición de las habilidades interculturales docentes: actitudes, conocimientos y destrezas (Sercu, 2001) y por otro, a los contenidos lingüísticos sobre las variedades de lengua necesarios para manejar el fenómeno intracultural.

4. En todo ello destaca la ampliación de contenidos y habilidades socio-pragmáticos y de comunicación no verbal, ya que el lenguaje y la cultura son no sólo contenido, sino también medio de comunicación en las clases de formación de profesores como segunda lengua.

5. Todo ello refuerza la necesidad de integrar en el aula valores de tipo afectivo, como la empatía, que han sido destacados como excelentes recursos para superar o evitar todo tipo de choques culturales (Ma 2004: 11).

6. Para finalizar, la variación intracultural del español es una realidad patente que afecta necesariamente a todos los ámbitos de la enseñanza del español como segunda lengua, incluidos los económicos (las llamadas industrias del español), por lo que ha de ser considerada elemento transversal, no sólo en la formación de profesores, sino en otros sectores, como por ejemplo, la contratación de profesores, el diseño curricular o la maquinaria editorial.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Cortés, T. (2006). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. Tesina de máster inédita. Instituto Cervantes-UIMP.
- Ávila, R. (2001). “Los medios de comunicación masiva y el español internacional”, *II Congreso internacional de la lengua española*. Valladolid: Instituto Cervantes, disponible en: [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/avila\\_r.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/avila_r.htm), acceso 10 de octubre de 2012.

- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura*. Buenos Aires: Katz.
- Briz Gómez, A. (2007). "Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América", en *Lingüística Española Actual*, XXIX, 1: 5-44.
- Briz Gómez, A. y Albelda Marco, M. (2010). "Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales", en M. Aleza y J. M. Enguita (coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia Servei de Publicacions de la Universitat de València, 237-260
- Byram, M. (1989). "Intercultural education and foreign languages", in *World Studies Journal*, 7, 2: 4-7.
- Byram, M. (1995). "Acquiring Intercultural Competence. A review of Learning theories", in L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence*. Aalborg: Aalborg University Press, 53-69.
- Byram, M. y Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cortazzi, M. y Lixian, J. (2002). "Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities", in *Discourses in Search of Member. In Honor of Ron Scollon*. Boston: University Press of America, 49-78.
- Corros Manzón, F.J. (2002). "Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de ELE", en *Interculturalidad*, Forma, 4. Madrid: SGEL. 119-136.
- De Bot, K., Gisbert, R. y Kramch, C. (1991). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Filadelfia: John Benjamin.
- Escandell Vidal, V. (1996). "Towards a cognitive approach to politeness", in *Language Science*, 18, 3-4: 629-650.
- Gudykunst, W.B. y Mody, B (eds.) (2002). *Handbook of International Communication*. Thousand Oaks-London-Deli: Sage Publications.
- Hall, E.T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2001). "El privilegio del hablante intercultural", en M. Byram y M. Fleming (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 23-37.
- López Morales, H. (2005) *Sociolingüística del tabú*. Salamanca: Universidad de Salamanca-Grupo Santander.
- Ma, L. (2004). "Is there an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication?", in *Journal of Intercultural Communication*, 6, disponible en <http://immi.se/intercultural>, consultado el 29 de agosto de 2012.
- Martínez Ten, L., Tuts, M. y Pozo, J. (2003). "Queríamos trabajadores y vinieron personas", en *La interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Carabela*, 54. Madrid: SGEL. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/CARABELA.pdf>, consultado el 5 de noviembre de 2012.
- Meyer, M. (1991). "Developing Transcultural Competence: Casa Studies of Advanced Foreign Language Learners", in D. Buttjes & M. Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 136-158.
- Miquel, L. (1999). "El choque intercultural, reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", en *Carabela. Lengua y cultura en la clase de ELE*, 54. Madrid: SGEL. 27-46.
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Cuadernos de didáctica del español ELE Madrid: Arco Libros.

- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2009). *Nuevo Avance 1*. Madrid: SGEL.
- Oberg, K. (1960). "Culture shock: adjustment to new cultural environments", in *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid-Barcelona: Edinumen
- Peñamarín, C. (2006). "Malentendido intracultural e intercultural", en *Comunicación*, 4. 141-155.
- Rodrigo Alsina, M. (2012). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Sercu, L. (2001). "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural", en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 254-286.
- Wagener, A. (2012). "Deconstructing Culture: Towards an International Triad", en *Journal of Intercultural Communication*, 29, disponible en <http://immi.se/intercultural>, consultado el 29 de agosto de 2012.