

Intercultural Communicative Competence in Chinese as a Foreign Language Teaching: Implementation of a Practical Program

Competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de chino como lengua extranjera: implementación de un programa práctico

国际汉语教学中跨文化交际能力项目的实践与探索

sbalsas@ugr.es

Isabel Maria Balsas-Urena*

Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura

Universidad de Granada

Granada (España) 18011

Abstract: : Intercultural communicative competence is the set of knowledge, attitudes and abilities needed by the participants in order to maintain a successful intercultural communicative encounter.

* Isabel Maria Balsas-Urena es doctora por la Universidad de Granada, donde trabaja en la actualidad como profesora de lengua, cultura y didáctica de la lengua china en el Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura. Sus principales líneas de investigación son los aspectos metodológicos en la enseñanza de chino como lengua extranjera y la innovación docente en el área.

 0000-0000-0002-7736-246X

The development of this competence is crucial in higher education, especially in translation degrees, since the future translator will need it in his/her future career. However, translation degrees curricula are more focused on the transmission of encyclopedic knowledge, which might cause problems in the long term, especially for those studying languages with distant communicative cultures, as is the case of Spanish and Chinese. A solution might be an adaptation of the Chinese language curricula, where the development of this competence would be included. To test this hypothesis, during academic years 2020/21 and 2021/22 a pilot program was tested in the Translation and Interpreting Degree of University of Granada, in the Chinese language beginner's level. Both quantitative and qualitative data were obtained from questionnaires and classroom diaries analyses in action research oriented to understand the viability of this kind of curriculum adaptation.

Key Words: intercultural communicative competence; Chinese as a foreign language; action research; university education.

Resumen: La competencia comunicativa intercultural (CCI) es el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que los participantes en un encuentro comunicativo intercultural necesitan para interactuar adecuadamente. Su desarrollo es clave en el contexto de la educación superior, especialmente en los grados de traducción, ya que esta competencia es necesaria para el correcto desenvolvimiento del traductor en su profesión. Sin embargo, los grados de traducción suelen centrarse en la transmisión de conocimiento enciclopédico, lo que puede suponer un problema a largo plazo, especialmente en el caso de lenguas con culturas comunicativas muy distantes, como es el caso de la española y la china. Una posible solución podría venir desde los módulos de lengua china, desde donde podría integrarse el desarrollo de esta competencia. Para poner a prueba esta hipótesis, durante los cursos 2020/21 y 2021/22 se puso en marcha en la materia de lengua china de nivel inicial del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada un programa orientado al desarrollo de la CCI, cuya evolución se analizó mediante investigación-acción de manera cuantitativa y cualitativa con encuestas y diarios de clase.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural; chino como lengua extranjera; investigación-acción; universidad educación.

摘要: 跨文化交际能力是参与者为完成跨文化交际活动所需的知识、态度和能力的总和。这种能力的发展在高等教育中至关重要，尤其是在翻译学位中，因为跨文化交际能力对于译者尤为重要。然而，翻译学位课程更侧重于百科全书知识的学习，从长远来看，对于那些语言距离较远的学习者来说（如西班牙语和汉语）会造成很多问题。本文提出的解决方案是，将跨文化交际能力纳入中文课程。为了验证这一方案，在 2020/2021 学年和 2021/2022 学年期间，格拉纳达大学翻译和口译学位课程在中文初学者级别进行了试点项目。本研究采用行动研究中的问卷调查法和课堂日记分析，通过定量和定性分析，来考察这一课程调整的可行性。

[关键词]: 跨文化交际能力; 国际汉语; 行动研究; 大学教学

1. Introducción

En el contexto actual de la enseñanza de lenguas extranjeras (en lo sucesivo, LE), la lengua de estudio y las culturas vinculadas a esta se consideran dos elementos de importancia similar, y no se entiende el aprendiza-

je de la primera sin la segunda (Cutshall, 2012: 32). Sin embargo, esta visión es relativamente reciente: las primeras metodologías de la enseñanza, como el método gramática-traducción, veían la cultura como un conjunto de saberes enciclopédicos (historia, geografía, literatura...), con alguna mención a usos y costumbres, que se transmitían al alumno en clase, sin progresión y sin ninguna finalidad más que la de ampliar su cultura general. Esta visión redificada de la cultura comenzó a cuestionarse en los años 60 cuando, desde el área de la enseñanza de LE vinculada a los negocios, se observó que este tipo de conocimientos era insuficiente para que las interacciones comunicativas fueran satisfactorias (Kramsch, 2001). Estas reflexiones maduran en las siguientes décadas de la mano de los primeros enfoques comunicativos: si para dominar una LE es necesario tanto conocer su sistema lingüístico como sus normas pragmáticas o hábitos durante la interacción, estos deben también ser objeto de enseñanza. Lengua y cultura, en esta nueva concepción, comienzan a verse como inseparables: los elementos socioculturales y sociolingüísticos empiezan a tener gran peso, como puede apreciarse en definiciones clave de la época como la de Canale y Swain (1980), ya que para alcanzar el objetivo de comunicarse como un nativo se entiende que no sólo es necesario hablar como él, sino también comportarse como tal. La enseñanza de conocimientos sociolingüísticos adquiere así relevancia, aunque su didáctica se sigue basando esencialmente en la transmisión directa de información al aprendiz (Areizaga, 2001: 162).

Este concepto y forma de transmisión de la cultura mantienen su vigencia hasta finales del siglo pasado, con aulas de LE donde esencialmente se trabajaban aquellos contenidos culturales que se encuentran estrechamente relacionados con el uso de la lengua. Este tratamiento de la cultura presenta diversos problemas: al transmitir al alumno que existe un único comportamiento correcto y universal a todos los hablantes de la LE, refuerza una visión reificada y monolítica de la cultura que genera y fomenta estereotipos (Bennett, 2009: 23); no establece una relación adecuada entre lengua y cultura, al restringir esta última a un conjunto cerrado de elementos; presupone que el aprendiz interactuará únicamente en ciertas situaciones y se le entrena para participar en ellas de la manera correcta, ignorando los significados que pueda querer transmitir de su propia cultura y el valor que estos tengan para él (Holme, 2003: 29). Pero, sobre todo, impone al aprendiz el objetivo inalcanzable de comportarse como un nativo, sin tener en cuenta que los procesos de socialización que llevan a la adquisición de la cultura (o culturas) asociada a la lengua (o lenguas) maternas son diferentes de los que se producen durante el aprendizaje de una LE, y que exigir al aprendiz que se separe de su cultura primaria para adquirir

una nueva identidad sociocultural es un proceso que no puede imponerse si no se quiere generar daño permanente (Byram, 1997). El calado de estas y otras reflexiones similares se ve reflejado en documentos clave de la época como los *Standards for Foreign Language Learning: preparing for the 21st Century* (National Standards in Foreign Language Education Project, 1996) o el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

Un último impulso a la conexión lengua-cultura llega a la enseñanza de LE desde disciplinas como la antropología y las ciencias de la comunicación, donde la cultura se entiende como un conjunto de representaciones mutables, de creencias y de elementos de poder simbólico, y no como elementos estáticos vinculados a determinadas comunidades, productos o comportamientos (Kramsch, 2014: 31). Se admite también que existe una pluralidad de variedades lingüísticas y culturales (Candelier et al., 2014: 6), por lo que las herramientas y estrategias que necesita el aprendiz deben ir orientadas a facilitarle la comprensión de los fenómenos culturales en sus contextos, de forma que pueda interactuar adecuadamente, pero respetando al mismo tiempo su propia identidad cultural (Areizaga, 2001: 164): habilidades de reflexión, de cooperación, de negociación y de análisis son las que permitirán que el aprendiz pueda desenvolverse en un mundo donde la cultura es cambiante, adaptable a las diferentes generaciones y contextos. La clave, como ya apuntaban autores clave en la materia (Byram, 1997: 47), se encuentra en sustituir la conexión lengua-cultura por lengua-comunicación cultural. De ahí que conceptos como competencia cultural, sociocultural o sociolingüística pierdan protagonismo en favor del uso de competencia intercultural o competencia comunicativa intercultural (en lo sucesivo, CCI) (Fantini y Tirmizi, 2006).

Es difícil definir de manera precisa qué es la CCI, ya que muy diferentes disciplinas hacen uso de él y, además, es un concepto que se encuentra en continua evolución (Deardorff, 2006, p. 258). En general, se suele describir como “la habilidad de pensar y actuar de maneras interculturalmente adecuadas” (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003) que implica “una cada vez mayor conciencia cultural; una mayor comprensión de las experiencias, valores, percepciones y comportamientos de la gente de diferentes comunidades culturales” así como las capacidades de cambio de perspectiva cultural y adaptación del comportamiento para superar las diferencias culturales (Hammer, 2012). Aunque definirla es complejo, sí que existe acuerdo sobre cuáles son sus características principales (Moeller y Nugent, 2014; Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 12; Deardorff, 2009: 479): es una competencia compleja compuesta de diferentes subcompetencias,

que cada persona desarrolla de manera diferente en base a sus conocimientos previos, grado de desarrollo cognitivo, formación intelectual y contexto sociocultural, y cuya adquisición tiene lugar mediante un proceso continuo y sin punto final que lleva a que el aprendiz tome conciencia tanto de otras culturas como de la suya propia y se cuestione su visión del mundo, dando como resultado cambios en su identidad.

En una visión intercultural de la enseñanza de LE, se espera que los aprendices se conviertan en interlocutores o mediadores interculturales “capaces de implicarse en un cuadro complejo y un contexto de identidades múltiples” (Byram, Bribkova y Starkey, 2002: 9). Sin embargo, el traslado de esta teoría al aula no es simple y se enfrenta a múltiples retos (Barletta Manjarrés, 2009): implica alejarse de la visión monolítica de la cultura, sea de conocimientos culturales o de normas de comportamiento; encontrar fórmulas objetivas de evaluación; contar con materiales adecuados, y disponer de un profesorado bien formado en la materia, entre otras cuestiones. Este último punto es particularmente relevante, ya que la creencia del profesorado de que la enseñanza de cultura es secundaria a la de LE puede suponer un importante obstáculo (Yang y Chen, 2016).

La cultura ha sido, por tanto, gestionada dentro del aula de LE de tres formas diferentes: como conocimiento general, como competencia socio-cultural o pragmática, y como conjunto de herramientas de interacción o CCI, tres visiones que no son incompatibles entre sí (Clouet, 2008) ya que, de hecho, esta última engloba, en cierto sentido, las dos anteriores, como se observa en los modelos que analizan sus componentes. Estos presentan una gran variedad, al haber sido la CCI analizada desde muy diferentes disciplinas; de entre todas las propuestas es particularmente destacable la de Deardorff (2006, 2009) que, diseñada en base a definiciones elaboradas por profesionales, instituciones, educadores y académicos expertos en la materia y procedentes de diferentes ámbitos, devuelve una visión integradora de los componentes, procesos e interacciones que componen y se generan durante el desarrollo de esta competencia. Para Deardorff (2006, 2009), los componentes de la CCI se estructuran de manera piramidal: en la base se encontrarían las actitudes (respeto, apertura, curiosidad) necesarias para alcanzar los conocimientos, la comprensión y las habilidades necesarias que generan cambios internos, cognitivos y afectivos, en el aprendiz, y que se encuentran en el siguiente escalón de la pirámide. Estos cambios internos se traducen, en el siguiente y último escalón, en cambios externos, es decir, en un comportamiento más adaptativo que, al ser percibido por su interlocutor, hace que este tenga una actitud más positiva hacia el aprendiz. Este, a su vez, percibe estos cambios, lo que le lleva a una mejora de

sus actitudes, volviendo así a la base de la pirámide, en un proceso cíclico, positivo, de continua mejora de la CCI.

En el ámbito específico de la enseñanza de LE se cuenta también con diferentes modelos que describen los componentes de la CCI; de estos, por su alcance, destacan los elaborados por la American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) y el Consejo de Europa. La ACTFL, organización estadounidense dedicada a la mejora de la enseñanza y aprendizaje de lenguas (ACTFL, 2022a), en colaboración con otras instituciones, publica en 2015 los *World-Readiness Standards for Learning Languages* (The National Standards Collaborative Board, 2015), que sustituye a las propuestas previas de estándares estatales, ampliamente aceptados en la comunidad educativa (Phillips y Abbott, 2011). En este modelo, la enseñanza de lengua-cultura se ve como un instrumento para el éxito académico, el desarrollo cognitivo y afectivo, y la integración del aprendiz en el mercado global (ACTFL, 2022b). Los estándares se vertebran en cinco parámetros, conocidos como las 5 Cs: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades, que deben trabajarse en el aula de manera equilibrada. En su versión más reciente, el tratamiento de la cultura está más orientado a la interacción y la acción, y pone más énfasis en la comunicación como herramienta para la investigación, la explicación y la reflexión entre productos, prácticas y perspectivas (Van Houten y Shelton, 2018, p. 35). Este modelo teórico se complementa con los *The Can-Do Statements* para la autoevaluación del aprendiz y la guía de ejemplos y propuestas prácticas de la *Intercultural Reflection Tool for Learners* (ACTFL, 2022c).

En el marco de la educación europea, el modelo más generalizado es el propuesto por el Consejo de Europa, que cuenta con diversas herramientas, entre las que destacan el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) o MCERL; el *Volumen complementario* del MCERL (Consejo de Europa, 2021), que complementa al anterior y suple algunas de sus deficiencias; y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* o MAREP (Candelier et al., 2013). En sí misma, la propuesta del MCERL no puede afirmarse que suponga un modelo de CCI ya que, como se vio anteriormente, se elabora en un momento en el que la interacción lengua-cultura era aún muy lingüística (MCERL, 2002: 47). Estas carencias se reconocen de manera explícita en el *Volumen Complementario* (2021: 29), en el que se presenta una noción de CCI más actualizada, y se tratan de suplir con la propuesta del MAREP (Candelier et al., 2013: 11), una herramienta diseñada específicamente para la elaboración de currículos y materiales didácticos y la formación de profesorado. El MAREP establece siete competencias que se activan y desarrollan mediante

reflexión y acción, son válidas para cualquier cultura, y establecen relaciones inseparables entre lengua y cultura articuladas en dos macrocompetencias: gestión de la comunicación lingüística y cultural en contextos de alteridad, y construcción y ampliación del repertorio lingüístico y cultural plural (Candelier et al., 2013: 22). El conjunto se complementa, para fines evaluativos, con las diferentes herramientas del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (Lund, 2008).

1.1 Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de chino como lengua extranjera

En el ámbito específico de la enseñanza de chino como lengua extranjera (en lo sucesivo, CLE), la importancia de la relación lengua-cultura presenta ciertas particularidades. La primera de ellas es su tardía incorporación a la enseñanza en comparación con occidente (Newton, Yates, Shearn y Nowitzki, 2010), que ha llevado a que se mantenga el concepto de cultura como conocimiento general y como comportamientos en los que entrenar al aprendiz (Kulich y Wang, 2015). Esto, a su vez, ha derivado en una falta de reflexión teórica y de investigación empírica, que ha llevado a que los modelos teóricos que tratan de integrar la CCI en la docencia de CLE sean vagos, no incluyan destrezas clave como la reflexión o la comparación, y persistan en incluir elementos que fomentan una visión estática, incluso estereotipada, de la cultura (Kennedy, 2016: 25). Esta reconocida falta de marcos teóricos que integren adecuadamente lengua y cultura (Li y Zang, 2013) impide tanto el desarrollo curricular (Wang, 2017) como el de materiales didácticos en los que lengua y cultura aparezcan adecuadamente interconectados, que tengan en cuenta la progresión del aprendizaje y conecten la cultura china con la del resto del mundo (Z. Lin, 2009). La tendencia ha sido la creación de programas en forma de listados de contenidos culturales (accidentes geográficos, autores literarios, eventos históricos...), presentados bien aislados, bien junto a elementos lingüísticos a los que podían asociarse de algún modo (Li y Zang, 2013), pero ninguno de estos se ha considerado que realmente sirvan de guía para la conexión lengua-cultura (Wang, 2016). Así pues, en general, no se puede considerar que la situación del desarrollo de la CCI en el ámbito de CLE se encuentre en una situación ideal, ni desde el punto de vista de la investigación ni desde la aplicación de la investigación a la práctica docente o al desarrollo de materiales (Qi, 2003).

A pesar de esto, se cuenta con un modelo de CCI relevante, en tanto que ha sido elaborado por una de las principales autoridades internacionales en la enseñanza de CLE, el *Programa General de Enseñanza del*

Idioma Chino para Extranjeros (国际汉语教学通用课程大纲, en lo sucesivo, PGEICE), publicado en el año 2008 para satisfacer las demandas de un programa más específico que los existentes hasta el momento (Liu, 2019). El PGEICE se diseña con el fin de servir de marco para el diseño curricular, de materiales y de herramientas de evaluación (PGEICE, 2014: 1) para la enseñanza-aprendizaje de CLE de aprendices de cualquier edad, con y sin orígenes chinos, para enseñanza reglada y no reglada, y para todos los niveles, desde primaria a educación superior (PGEICE, 2014: 7), y articula sus contenidos siguiendo los principios de ir de lo más fácil a lo más complejo, de lo más superficial a lo más profundo, y del fenómeno a la esencia (Sun, 2017). En el año 2014, el PGEICE se revisa con la finalidad de ajustar los niveles a los del examen estandarizado de CLE, el HSK, (Tao y Wang, 2018) por lo que, aunque hay cambios puntuales en el marco de la CCI, estos son muy puntuales.

En el PGEICE (2014), el aprendizaje de CLE se estructura en cuatro áreas: conocimientos lingüísticos, destrezas, estrategias, y conciencia cultural, que interaccionan entre sí y se influyen mutuamente. La conciencia cultural tiene el objetivo de “formar a los estudiantes dotándoles de una perspectiva internacional y capacidades culturales múltiples, para adecuar mejor los elementos necesarios para el uso de la lengua” (PGEICE, 2014: 4). Esta conciencia cultural se divide en cuatro componentes: conocimientos culturales, comprensión cultural, conciencia intercultural, y conciencia global, que se describen en base a una serie de estándares que se espera que el alumno consiga alcanzar hasta cierto grado (PGEICE, 2014: 6) antes de pasar al siguiente de los seis niveles en los que se estructura el modelo. El docente es el encargado de seleccionar contenidos en función de la edad y capacidad cognitiva de sus aprendices para ayudarles a ampliar sus conocimientos, expandir su visión del mundo y ayudarles a conocer y comprender el lugar y utilidad que tiene la cultura china en el mundo (Jie, 2017). Este carácter excesivamente genérico del PGEICE (2014) ha sido criticado, ya que deja a juicio de los docentes demasiadas cuestiones (Sun, 2017) lo que, sumado a la falta de precisión de los descriptores, hace que el diseño curricular con el PGEICE (2014) resulte complejo. Se ha considerado también que presenta una visión de la relación lengua-cultura desactualizada, centrada en elementos puramente lingüísticos y que adolece de etnocentrismo, ya que se basa en criterios de frecuencia del uso de los nativos en China, ignorando otras perspectivas (Scrimgeour y Wilson, 2009). El PGEICE (2014), además, tampoco especifica cómo alcanzar los estándares dentro de cada nivel, ni cómo avanzar hacia los superiores. Sin embargo, y a pesar de su desactualización teórica y de sus fallos de diseño,

el PGEICE (2014) supone una importante mejora cualitativa con respecto a los programas previos.

1.2 Importancia de la CCI para los alumnos de traducción

Aunque, como se ha visto previamente, existe consenso sobre la importancia de desarrollar la CCI del aprendiz de LE, esto no siempre se refleja en el aula; de manera específica, en la educación superior la tendencia general sigue siendo la de asociar cultura a conocimiento estático (Liddicoat et al., 2003: 5). Si bien esta tendencia puede tener consecuencias negativas en la formación de cualquier aprendiz universitario de LE, las consecuencias pueden ser más graves para algunos perfiles, como es el caso de los futuros graduados en traducción. En términos generales, los grados en traducción están orientados a que los aprendices adquieran la llamada competencia traductora, definida como “la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores y que intervienen en la traducción como actividad experta” (Kelly, 2002: 14). Existen múltiples modelos que explican cuáles son las competencias y subcompetencias que componen esta competencia traductora y, aunque no todos incluyen una subcompetencia específica destinada a las cuestiones culturales ni tampoco se cuenta con una definición consensuada para ella en el área (Gregorio, 2012: 155), sí que se cuenta con consenso sobre su importancia, y su desarrollo se considera clave para que el futuro traductor pueda desenvolverse adecuadamente en su profesión (Witte, 2005: 50; Gutiérrez Bregón, 2016). A pesar de esto, los procesos de desarrollo de la CCI por lo general no se han tenido en cuenta en el diseño de los currículos universitarios de traducción, en los que la cultura suele entenderse como conocimiento necesario para resolver problemas de traducción (Witte, 2005: 28). Debido a esto, su enseñanza suele quedar a cargo de asignaturas o módulos de cultura o civilización centrados en transmitir este tipo de conocimiento enciclopédico, ignorando que estos son sólo una parte de esta competencia (Katan, 2004: 17; Gregorio Cano, 2012).

Esta situación puede ser particularmente grave para el caso de los aprendices de chino de traducción. En general, la falta de un adecuado desarrollo de la CCI lleva a que los aprendices de CLE aprendan más lentamente y a que se enfrenten a mayores dificultades a la hora de interactuar, debido a su incapacidad para comprender los valores culturales subyacentes (Kennedy, 2016: 24). En el caso del aprendiz de traducción de chino, estas dificultades pueden producir consecuencias a largo plazo: si durante su formación sólo adquiere una visión estática de la cultura a su incorpo-

ración al mercado laboral no contará con las herramientas que le permita desarrollarse profesionalmente (Gutiérrez Bregón, 2016).

Una posible solución a este problema en los grados de traducción podría venir desde los módulos de lengua china. Estos suelen extenderse a lo largo de varios cursos, lo que permitiría un trabajo de esta competencia cohesionado, continuo a lo largo de la formación universitaria, y vinculado a una materia estrechamente relacionada con el desarrollo de esta CCI. Bajo esta premisa, durante los cursos 2020/2021 y 2021/22 se ha llevado a cabo en la asignatura de Lengua C nivel 1 (chino) (primera y tercera/cuarta lengua extranjera) (en lo sucesivo, Chino N1) del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada una investigación-acción orientada a implementar medidas curriculares para el desarrollo de la CCI del alumnado, con las características que se señalan en el siguiente apartado.

2. Método

La investigación-acción es un tipo de investigación habitual en el ámbito educativo caracterizada por su orientación a la resolución de problemas, la comprensión de fenómenos, la reflexión crítica y el cambio; por ser llevada a cabo de manera cooperativa por diferentes agentes implicados; por su conexión de la teoría con la práctica; y por su voluntad de producir mejora en el contexto educativo, entre otras cuestiones (Costello, 2011, p. 7). Entre los elementos que la diferencian de otros métodos de investigación se encuentran también la diversidad en la tipología de instrumentos que se usan en ella y su diseño circular: la investigación-acción se estructura en ciclos de identificación y propuesta de tratamiento de un problema educativo, diseño de instrumentos y toma de datos, análisis y reflexión, y traslado al aula de las conclusiones, volviendo así al comienzo del ciclo (Lodico, Spaulding y Voegtle, 2006: 290 y ss.)

En el caso de esta investigación, el elemento sobre el que se pretende producir una mejora son los elementos curriculares vinculados a la CCI dentro de la materia de Chino N1, con el objetivo de analizar si es posible trabajar y desarrollar esta competencia dentro de un módulo de lengua china en un grado de traducción. Para ello se diseñó una investigación-acción en dos ciclos, que tuvieron lugar durante los cursos académicos 2020/21 y 2021/22. El primero de los ciclos comenzó con la identificación del problema y la elaboración de propuestas de tratamiento, que llevó a la conclusión de que era necesaria la elaboración de un programa completo, tanto desde el punto de vista curricular como de actividades. Se concluyó también que este programa requería sustentarse en dos pilares: la fundamentación

legislativa y la fundamentación teórica. Para la primera se tuvo en cuenta que el programa debía ser integrado dentro del marco de la enseñanza de un Grado, por lo que todo elemento del mismo debía acogerse a la normativa reguladora de este y, de manera específica, a la guía docente de la asignatura Chino N1: la combinación de ambos elementos determinaron las competencias, objetivos y contenidos, así como otros elementos didácticos y de evaluación, que constituyeron el marco normativo del programa.

En cuanto a la fundamentación teórica, se descartaron los currículos existentes de ítems culturales, tanto por los problemas expuestos anteriormente como por el hecho de que, para el desarrollo curricular vinculado a la CCI, se ha aconsejado de manera explícita evitar el uso de listas cerradas (Sercu, 2002: 65). Se optó por elaborar un programa que combinara en su diseño dos herramientas ya existentes; la primera de ellas es el PGEICE (2014), en concreto, los 18 descriptores que componen el primer nivel. La ambigüedad de este instrumento supone una ventaja en este caso, ya que facilita adaptar sus propuestas a las exigencias normativas de la materia. La otra importante carencia que presenta el programa, su ausencia de explicitación del proceso de desarrollo de la CCI, se suple con la segunda herramienta, el modelo de CCI de Deardorff (2006, 2009), centrado precisamente en esta cuestión. La combinación de ambas herramientas permite explotar los puntos fuertes de ambas y generar un conjunto de competencias y objetivos con los que configurar un programa.

Tras comprobar que las competencias y objetivos del marco teórico se ajustaban también al marco normativo, se procedió a su distribución en la planificación de la materia y, a continuación, se procedió a elaborar las actividades prácticas. Para ello, en primer lugar, se revisaron los trabajos sobre la materia para localizar aquellas tipologías de actividades que o bien fueran recomendadas por autores consolidados en la materia, o bien contaran con estudios empíricos que hubieran refrendado su utilidad. De esta revisión se observó que las actividades de tipo etnográfico tienen una fuerte presencia, al ser un enfoque que permite mejorar la comprensión de los fenómenos culturales de manera integral, conceptual, analítica y afectivamente (Wang y Kulich, 2015), y al presentar también una gran variedad: como tareas lingüísticas (Peeters, 2013), de análisis del comportamiento real o mediante herramientas audiovisuales (Mrowa-Hopkins, 2013), y con formatos más actuales o mediante las clásicas entrevistas y observación (Barrett et al., 2014, p. 39). Además de las actividades de tipo etnográfico, existe una gran variedad de propuestas (Wessling, 2009) presentadas en grado muy diverso de explicitación, para una amplia variedad de contextos (incluyendo el ámbito de la traducción en educación superior, Yarosh

y Muies, 2011) e incluso con propuestas de secuenciación (López García, 2000). De toda esta tipología de actividades se seleccionaron aquellas que de manera más directa pudieran contribuir al desarrollo de las competencias que se pretendía y que, además, cumplieran con criterios didácticos tanto de carácter general como específicos para el desarrollo de la CCI: fomento de la motivación del aprendiz; consideración de su preferencia participativa; adecuación a su grado de conocimiento, habilidad y madurez; tiempo de dedicación en clase y en casa; scaffolding, y aprendizaje significativo, entre otros. En general, las tipologías de actividades más utilizadas fueron las de observación, comparación, resolución de problemas y análisis, seguidas de las de discusión, debate y modelling; desarrolladas en base principalmente a material textual y de vídeo, y de imagen de manera secundaria, y recurriendo tanto a materiales elaborados en China como de manera local, para favorecer la reactivación de conocimiento contextual (Fu, 2018). El programa incluía actividades para ser elaboradas de manera individual y cooperativa, en el aula y en casa. Es necesario mencionar que el programa se puso en marcha en el contexto de enseñanza virtual y semipresencial derivado de la situación sanitaria producida por el COVID-19, por lo que todas las actividades se diseñaron para poder ser llevadas a cabo desde Prado, la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Granada, lo que inevitablemente afectó tanto al diseño de muchas de ellas como a los criterios para incluirlas; así, por ejemplo, se limitó el uso de debates en gran grupo, aunque esta actividad se recomendara fuertemente en la literatura.

Con respecto a la evaluación, las actividades vinculadas al programa se recogieron en parte dentro del porcentaje destinado a la evaluación continua, junto al resto de tareas de clase, y en parte se evaluaron de manera formativa, ya que pruebas más tradicionales, como los exámenes, tienen un menor potencial para el desarrollo de la CCI en CLE que otro tipo de instrumentos (Fong y DeWitt, 2019).

2.1 Temporización

La investigación se llevó a cabo en el primer semestre de los cursos 2020/21 y 2021/22 en la materia chino N1. Esta tiene una carga de 12 ECTS y, debido al contexto COVID-19, la docencia en aula fue de 6 horas semanales, fuera esta de manera completamente virtual, con el docente emitiendo desde el aula y el 100% del alumnado en casa (curso 2020/21), o semipresencial, con el docente y el 50% del alumnado en clase, y el restante 50% siguiendo la clase en streaming (curso 2021/22).

2.2 Participantes

En total, 53 alumnos participaron en el programa a lo largo de los dos ciclos, con la siguiente distribución: en el primer ciclo, de los 29 alumnos matriculados en la materia, participaron de manera activa 27 (25 como primera lengua, y 2 como tercera/cuarta lengua), y 19 de estos participaron además en la fase de evaluación con cuestionarios, en la que se contó con 13 respuestas válidas; en el segundo ciclo, 26 de los 29 alumnos matriculados participaron de manera activa en el programa (24 como primera lengua y 2 como tercera/cuarta lengua).

2.3 Instrumentos

La herramienta principal usada en ambos ciclos fue el diario de clase, para el que se usó la observación abierta directa por parte de la investigadora-docente. Dicha observación se llevó a cabo durante la ejecución en el aula de las actividades del programa, siendo objeto de registro tanto el comportamiento de los alumnos como sus comentarios explícitos; se registró también la retroalimentación que los alumnos proporcionaban sobre la ejecución de las tareas, así como las conclusiones de los análisis en tiempo real llevados a cabo por la docente (Curtis y Bailey, 2009).

Al final del primer ciclo se usó también un cuestionario anónimo, con la doble finalidad de triangular la información e implicar en la investigación-acción a los agentes implicados. Este constaba de tres partes: demografía (3 ítems); una autoevaluación de contenidos de la materia que no formaba parte de la investigación (47 ítems); y la evaluación del programa, con 5 ítems, en los que se preguntaba de manera explícita por su grado de implicación (1 ítem en escala Likert), percepción del grado de utilidad e interés en el programa (tres preguntas cerradas de tipo sí/no), y la evaluación del alumno sobre el programa (una pregunta abierta). En el segundo ciclo se descartó este instrumento porque, debido al formato de enseñanza semipresencial, una misma actividad se realizaba al mismo tiempo de manera virtual y presencial, lo que podía afectar a la percepción del alumno de estas, y se consideró que el cuestionario, anónimo, no permitía reflejar esta diferencia.

3. Resultados

Para el primer ciclo se estableció un total de 29 objetivos específicos. Aunque algunos de ellos implicaban conocimiento factual (“Contar de 1 a 10 con una sola mano”), la mayoría implicaban la utilización de conocimiento teórico de manera procedimental (“Identificar diferencias y

similitudes entre las culturas comunicativas china y española en el funcionamiento de la jerarquía social”) o estaban encaminados al desarrollo de herramientas y habilidades (“Reflexionar sobre el uso de los sistemas de escritura tradicional y simplificado”, “Elaborar estrategias para detectar nuestros estereotipos, prejuicios y tópicos”), en línea con el marco teórico diseñado. Aunque la cantidad de objetivos específicos es elevada, es necesario señalar que estos no se plantean como metas en sí mismos, sino como pasos hacia el desarrollo de competencias que los aprendices seguirán desarrollando en el futuro, de acuerdo con el modelo de desarrollo de la CCI diseñado; por tanto, en su gran mayoría son de carácter abierto, de forma que los aprendices puedan encaminar sus acciones hasta su consecución partiendo de sus características individuales, cognitivas y afectivas; sus preferencias de aprendizaje; su nivel de conocimientos previos; y el grado de desarrollo de la CCI del que parten de manera individual. Para alcanzar estos objetivos se desarrolló un total de 34 actividades.

A la finalización del primer ciclo, se procedió a la fase de análisis. De los datos del diario de clase se concluye que, en términos generales, los alumnos participan de manera activa en las actividades del programa, y se observan dos cambios graduales a lo largo del ciclo: demuestran ser capaces, con cada vez más rapidez, de conectar conocimientos, destrezas y estrategias trabajadas en temas previos con los que se tratan en los temas posteriores, aunque requieren guía del profesor; y muestran cada vez un mayor grado de autonomía para la extracción de conclusiones. No obstante, también se observa la necesidad de reducir, o incluso eliminar, ciertos tipos de actividades; resultan particularmente problemáticas aquellas que implican más trabajo autónomo en casa, especialmente las que requieren redacción de texto. Las anotaciones permiten también identificar las actividades que, durante su desarrollo, han demostrado no ser eficaces para alcanzar los objetivos para los que se diseñaron, o cuyo desarrollo ha consumido una cantidad de tiempo elevada, así como aquellas que han resultado complejas de elaborar para los alumnos, y que requieren ser rediseñadas o sustituidas por otro tipo de actividad. Se puede concluir también de las anotaciones la necesidad de reevaluar el tiempo de dedicación al programa, tanto de las tareas destinadas a casa como de las que se llevan a cabo en clase.

Con respecto al cuestionario online, el programa resultó interesante para el 100% de los alumnos, que se valoró con una media de 8,7 puntos sobre 10. También el 100% de los alumnos lo percibió como útil, y el 94% se mostró interesado en hacer actividades similares en el futuro. En las preguntas abiertas, las opiniones de los alumnos son, en general, positivas:

los alumnos valoran que se trabajen cuestiones relacionadas con la cultura en clase de lengua y piden de manera explícita que se sigan haciendo este tipo de actividades en clase porque les ha generado “muchas ganas de seguir aprendiendo”. Valoran de manera positiva las actividades que les han llevado a reflexionar sobre cuestiones que desconocían hasta el momento, y cómo estas reflexiones les ha llevado a tener una “visión del mundo ampliada” y ser “más open-minded”. En cuanto a los aspectos que podrían mejorarse, varios alumnos destacan que la carga de trabajo ha sido algo excesiva, y también señalan que la docencia online ha hecho que algunas de las actividades les resulten cansadas y que no hayan podido asimilar bien los “conceptos de tipo más práctico”. Las actividades que les pedían generar opinión como parte de la reactivación de contenidos también les han resultado conflictivas. Como sugerencias, solicitan que haya más materiales en soporte vídeo y más literatura.

Del análisis del primer ciclo se concluye que el programa, en términos generales, funciona de manera positiva, pero requiere cambios sustanciales: es necesario reducir la carga de trabajo, tanto el autónomo como el de aula y, para conseguirlo, se toman medidas sobre el diseño curricular y las actividades. En primer lugar, los objetivos se revisan, se simplifican, y se suprimen aquellos cuya eliminación implica un impacto mínimo para el desarrollo de la competencia a la que se encuentran vinculados; el resultado de esta revisión es un nuevo conjunto de 21 objetivos, revisados y simplificados. Con respecto a las actividades, se toman tres medidas diferentes: en primer lugar, se mantienen las que se identifican como más eficientes, y se modifican o suprimen aquellas que han sido señaladas como problemáticas; así, por ejemplo, las actividades de texto extenso se reducen y se sustituyen, siempre que es didácticamente favorable, por actividades de diálogo o de debate, que en el contexto de enseñanza semipresencial se considera que pueden llevarse a cabo con mayor facilidad; y se incrementan las actividades con soporte de vídeo. En segundo lugar, se decide usar técnicas de flipped classroom, de forma que los alumnos en casa únicamente tengan que llevar a cabo tareas que impliquen trabajo con conocimientos que ya poseen, mientras que aquellas orientadas a conectar conocimientos, reflexionar y comparar se lleven a cabo en clase, con la guía del profesor o el apoyo de compañeros. Por último, las actividades se agrupan en secuencias y se trata de presentarlas estéticamente de manera más integrada con el programa regular de la materia. El resultado de todas estas medidas es un conjunto de 15 secuencias de actividades.

Al final del segundo ciclo se analizan los datos recogidos en el diario de clase. Estos apuntan a la necesidad de realizar modificaciones puntua-

les en algunos de los objetivos, así como la de llevar a cabo alteraciones también menores en el diseño de algunas actividades que, en general, funcionan de manera más eficaz en este segundo ciclo. Las reacciones de los alumnos, en general, son más positivas que en el primer ciclo: el tiempo dedicado al programa les resulta equilibrado; la semipresencialidad hace que los debates sean más fluidos que en el formato virtual y cuentan con mayor participación incluso desde los alumnos que asisten a la clase desde casa. La distribución de las tareas casa-aula devuelve también resultados positivos: no se recogen reflexiones sobre carga de trabajo excesiva. Como en el caso del ciclo anterior, de manera general, se observa también que los alumnos manifiestan estar desarrollando las competencias que se pretenden con el programa.

4. Discusiones

La forma en la que se presenta la CCI en los modelos chinos y occidental presentan discrepancias, ya que los primeros suelen poner el énfasis en el conocimiento, mientras que los occidentales lo hacen en las habilidades, lo que ha llevado a algunos autores a valorar que los modelos chinos han fracasado en su intento de integrar las dimensiones interculturales en la enseñanza de CLE (Liu, 2019). También se ha justificado la ausencia de contenidos culturales en clase por la cantidad de horas que requerirían (Fong, DeWitt y Leng, 2018). Sin embargo, como esta investigación-acción ha puesto de relieve, los puntos fuertes de ambos modelos pueden ser combinados, tanto desde el punto de vista teórico como desde el práctico, y pueden ser integrados de manera efectiva dentro de la temporalización regular de una materia de lengua. Por tanto, se considera que se ha alcanzado el objetivo que se planteaba con esta investigación-acción de integrar actividades para el desarrollo de la CCI dentro de un curso regular de lengua china: desde el punto de vista normativo, es viable su integración; desde el teórico, este marco en el que ambos modelos se combinaban ha funcionado adecuadamente; y desde el práctico, las actividades diseñadas han funcionado adecuadamente, especialmente tras la integración de las conclusiones recogidas tras el primer ciclo.

Estas conclusiones sugieren que, con vistas al futuro, la continuidad de este programa en el resto de materias de lengua del Grado en Traducción podría ser aconsejable, dado que sí parece posible la integración del trabajo de CCI dentro de la materia de lengua donde ha sido analizada. Para ello, y en base a la forma en la que se ha desarrollado este programa, sería necesario tener en cuenta ciertas consideraciones. La primera es que la tarea de programar y diseñar actividades, además de la toma de datos

y los análisis, consumen una importante cantidad de tiempo y recursos individuales, por lo que sería recomendable que fuera llevado a cabo por un equipo de profesorado. La segunda se encuentra relacionada con los instrumentos de investigación usados: el diario de clase ha resultado ser un instrumento eficaz por la inmediatez con la que permitía registrar comportamientos, reacciones y opiniones de los aprendices, por lo que su uso sigue siendo recomendable; y similar recomendación puede hacerse del cuestionario, ya que permitió extraer información muy útil a la finalización del primer ciclo, a pesar de una baja participación que se justifica por la desincentivación de hacer una tarea online más en un contexto en el que los alumnos ya pasaban una importante cantidad de tiempo delante de las pantallas. La tercera es el diseño de actividades: el programa se ha puesto en marcha en un contexto de enseñanza virtual y semipresencial que no es la habitual en el Grado donde se integró, por lo que su implementación en el contexto regular probablemente presente menos retos, al permitir mayor libertad en el tipo de actividades que se pueden llevar a cabo (role-play, actividades que permitan manipulación de objetos, etc.).

Por último, es necesario señalar que las conclusiones a las que se ha llegado en este trabajo presentan ciertas limitaciones. La primera es que tanto el currículo como las actividades han sido elaborados por una única profesora-investigadora por lo que su diseño inevitablemente presenta las limitaciones inherentes al conocimiento, igualmente limitado, que esta tuviera. La segunda es que, aunque el programa se ha elaborado en base a modelos teóricos fiables y actividades de aula refrendadas por autoridades en la materia, y aunque su implantación ha sido exitosa, esto no necesariamente implica que los alumnos estén de manera efectiva desarrollando su CCI, que es el fin último de un programa de estas características. Esta última limitación, sin embargo, lleva a pensar que es necesaria investigación complementaria a la aquí llevada a cabo en la que se analice, con los métodos e instrumentos asentados en el área, el proceso y grado de desarrollo de la CCI de los alumnos participantes, contribuyendo así a desarrollar un área de gran importancia en la enseñanza de CLE.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTFL, 2022a, online. *About ACTFL*, ACTFL, <https://www.actfl.org/resources/about-actfl>, consultado el 5/10/2022.
- ACTFL, 2022b, online. *Benefits of language learning*, ACTFL, <https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/benefits-language-learning>, consultado el 5/10/2022.

- ACTFL, 2022c, online. *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements*, ACTFL, <https://www.actfl.org/resources/ncssfl-actfl-can-do-statements>, consultado el 7/10/2022.
- Areizaga, E., 2001. Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12: 157-170.
- Barletta Manjarrés, N., 2009. Intercultural competence: another challenge. *Profile2*, 11(1): 143-158.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., y Philippou, S., 2014. *Developing intercultural competence through education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Bennett, M. J., 2009. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20 (sup1): s1-s13.
- Byram, M., 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H., 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Canale, M. y Swain, M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J.-F. de, Lörincz, I., Meissner, F.-J., Molinié, M., 2013. *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Clouet, R., 2008. Intercultural language learning: cultural mediation within the curriculum of Translation and Interpreting studies. *Iberica*, 16: 147-168.
- Confucius Institute Headquarters (Hanban) 孔子学院总部 (国家汉办) (eds.), 2014. *International Curriculum for Chinese Language Education (revised edition)* 国际汉语教学通用课程大纲 (修订版). Pekín: Beijing Language and Culture University Press 北京语言大学出版社.
- Consejo de Europa (ed.), 2002 [2001]. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España y ed. Anaya.
- Consejo de Europa, 2021 [2020]. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complemen-*

- tario (2020). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España e Instituto Cervantes.
- Costello, P., 2011. *Effective action research: developing reflective thinking and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Curtis, A., y Bailey, K. M., 2009. Diary Studies. *OnCUE Journal*, 3(1): 67-85.
- Cutshall, S., 2012. More than a decade of standards: integrating “cultures” in your language instruction. *The Language Educator*, (April): 32-37.
- Deardorff, D. K., 2006. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3): 241-266.
- Deardorff, D. K., 2009. Implementing intercultural competence assessment, en D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications: 477-491.
- Fantini, A., y Tirmizi, A., 2006. *Exploring and assessing intercultural competence. Final report*. Washington University, St.Louis (Missouri).
- Fong, C. S., DeWitt, D., y Leng, C. H., 2018. Intercultural communicative competence among mandarin as a foreign language learner in a Malaysian polytechnic. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 6(3): 33-48.
- Fong, C. S., y DeWitt, D., 2019. Developing intercultural communicative competence: formative assessment tools for mandarin as a foreign language. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 16(2): 97-123.
- Fu, W., 2018. Read from Local to Global: a culture-based reading material. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(2): 57-65.
- Gregorio Cano, A., 2012. Becoming a translator: the development of intercultural competence in Spain. *Cultus*, 5: 154-170.
- Gutiérrez Bregón, S., 2016. La competencia intercultural en la profesión del traductor: aproximación desde la formación de traductores y presentación de un estudio de caso. *Trans*, (20): 57-74.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., y Wiseman, R., 2003. Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4): 421-443.
- Hammer, M., 2012. The Intercultural Development Inventory (IDI): a new frontier in assessment and development of intercultural competence, en M. Vande Berg, R. M. Paige, y K. H. Lou (eds.), *Student Learning Abroad*. Sterling, VA: Stylus Publishing: 115-136).
- Hanban 国家汉办 y Confucius Institute Headquarters 孔子学院总部 (eds.), 2009 [2008]. *Programa General de Enseñanza del Idioma Chino para Extranjeros* 国际汉语教学通用课程大纲. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press 外语教学与研究出版社.

- Holme, R., 2003. Carrying a baby in the back: teaching with an awareness of the cultural construction of language, en M. Byram y P. Grungy (eds.), *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Multilingual Matters: 18-31.
- Jie, B., 2017. Research on Chinese tea culture teaching from the perspective of international education of Chinese language. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 152: 212-215.
- Katan, D., 2004. *Translating cultures: an introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Kelly, D. A., 2002. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1: 9-20.
- Kennedy, J. V., 2016. *Exploring opportunities for developing intercultural competence through intercultural communicative language teaching (ICLT): a case study in a Chinese as a foreign language classroom in a New Zealand high school*. Victoria University of Wellington.
- Kramsch, C., 2001. Intercultural awareness, en R. Carter y D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press: 201-206.
- Kramsch, C., 2014. Language and Culture. *AILA Review*, (27): 30-55.
- Li, X. 李修斌 y Zang, S. 臧胜楠, 2013. A review on cultural teaching among 30 years in teaching Chinese as a second language 近三十年对外汉语教学中文化教学研究述评. *Education and Teaching Research 教育与教学研究*, 7(27): 73-77.
- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A., y Kohler, M., 2003. *Report on intercultural language learning*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Lin, Z. 林珍华, 2009. 对外汉语文化教材研究述评 Análisis del estado de la cuestión de los materiales didácticos de chino como lengua extranjera sobre cultura. *海外华文教育 Overseas Chinese Education*, 4(53): 66-70.
- Liu, Z., 2019. *Intercultural communication: the perceptions of university students learning Chinese as a foreign language in China*. Durham University.
- Lodico, M., Spaulding, D., y Voegtler, K., 2006). *Methods in educational research: from theory to practice (Vol. 1)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- López García, M. P., 2000. *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*. Universidad de Granada.
- Lund, R. E., 2008. Intercultural competence - an aim for the teaching of English in Norway? *Acta Didactica Norge*, 2(1): 1-16.

- Moeller, A. K., y Nugent, K., 2014. Building intercultural competence in the language classroom, en S. Dhonau (ed.), *Unlock the gateway to communication*. Eau Claire: Crown Print: 1-18.
- Mrowa-Hopkins, C., 2013. Self-discovery through ethnography in language-culture education (LC2), en B. Peeters, C. Béal, & K. Mullan (eds.), *Cross-culturally speaking, speaking cross-culturally*. Cambridge Scholars Publishing: 207-229.
- National Standards in Foreign Language Education Project, 1996. *Standards for foreign language learning: preparing for the 21st Century*. Nueva York
- Newton, J., Yates, E., Shearn, S., y Nowitzki, W., 2010. *Intercultural communicative language teaching: implications for effective teaching and learning. Report to the Ministry of Education*. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Peeters, B., 2013. Language and cultural values: towards an applied ethnolinguistics for the foreign language classroom, en B. Peeters, C. Béal, y K. Mullan (eds.), *Cross-culturally speaking, speaking cross-culturally*. Cambridge Scholars Publishing: 231-259.
- Phillips, J. K., y Abbott, M., 2011. *A decade of foreign language standards: Impact, influence, and future directions*. Department of Education to the American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Qi, H. 元华, 2003. 中国对外汉语教学界文化研究20年述评 Análisis del estado de la cuestión de la enseñanza de la cultura en chino como lengua extranjera en China en los últimos 20 años. *Journal of Beijing Normal University (Social Sciences)* 北京师范大学学报(社会科学版) 6(180): 104-109.
- Scrimgeour, A., y Wilson, P., 2009. International curriculum for Chinese language education. *Babel*, 43(2): 35-38.
- Sercu, L., 2002. Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1): 61-74.
- Sun, H., 2017. On Chinese culture teaching of Chinese as a foreign language. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 107: 391-394.
- The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4th ed. Alexandria, VA: Author.
- Van Houten, J. B., y Shelton, K., 2018. Leading with culture. *The Language Educator*, jan/feb: 34-39.
- Wang, C., 2006. On Chinese culture curriculum planning. *International Education Journal*, 7(4): 570-579.

- Wang, C., 2017. Analysis of culture education in teaching Chinese to speakers of other languages. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 101: 607-610.
- Wang, Y., y Kulich, S. J., 2015). Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview and model-based domestic course design in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 48: 38-57.
- Wessling, G., 2009. Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. *Monograficos MarcoELE*, 9: 267-281.
- Witte, H., 2005. Traducir entre culturas. La competencia cultural como componente integrador del perfil experto del traductor. *Sendebarr*, 16: 27-58.
- Yang, X., y Chen, D., 2016. Two barriers to teaching culture in foreign language classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(5): 1128-1135.
- Yarosh, M., y Muies, L., 2011. Developing translator's intercultural competence: a cognitive approach. *Redit*, 6: 40-58.