

ComunicArte. Una propuesta para la enseñanza de contenido cultural en el aula de E/LE¹

ANA JIMENO ZUAZU
Universidad de Navarra
ajzuazu@alumni.unav.es

FELIPE JIMÉNEZ BERRIO
Universidad de Navarra
fjimenezb@alumni.unav.es

Resumen: En las últimas décadas, la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua se ha transformado gracias a las nuevas tendencias en Lingüística aplicada y a los objetivos que se persiguen cuando se trata de aprender lenguas extranjeras. En estas páginas presentamos una propuesta docente para enseñar lengua española (nivel A2) y cultura, concretamente Arte español. Se han diseñado las actividades con un enfoque integrador, siguiendo las 4Cs establecidas por Coyle (1999): *contenido, comunicación, cognición y cultura*. Al mismo tiempo que se transmiten aspectos gramaticales y contenidos artísticos, tratamos en nuestra propuesta de desarrollar las principales competencias (a saber, la competencia comunicativa y las generales) y las cuatro destrezas: expresión y comprensión orales y escritas.

Palabras clave: Enseñanza de la cultura, Competencia intercultural, Gramática y Arte, AICLE.

ComunicArte. A proposal for Cultural Content Teaching in S/FL Classroom

Abstract: In the last few decades, the teaching of Spanish as a foreign or second language has been transformed by the new tendencies in Applied Linguistics and in the objectives people have when learning foreign languages. We present in these pages a proposal to teach both Spanish language (A2 level) and culture, concretely Spanish Art. We have designed these activities from an integrated approach, following the *4Cs Framework* by Coyle (1999): *content, communication, cognition and culture*. At the same time that grammar issues and art contents are taught, we try with this proposal to develop the main competences (for instance, communicative and general competences) and the four skills: writing, reading, listening and speaking.

Key words: Culture teaching, Intercultural competence, Grammar & Art, CLIL.

1. Introducción

Desde hace varios años la enseñanza de español como lengua extranjera o nueva lengua ha sufrido distintas transformaciones, algunas impuestas por las nuevas maneras de organizar curricularmente la impartición de idiomas, otras por las tendencias propias de la enseñanza de la lengua castellana. Así, desde la llegada de los métodos

¹ Este trabajo se enmarca dentro del programa de ayudas predoctorales de la Asociación de Amigos de la Universidad de Navarra.

comunicativos y del enfoque por tareas, la gramática ha dejado de ser el centro de las sesiones de E/LE para ceder parte de su protagonismo a otros niveles lingüísticos, como por ejemplo el léxico, y a diversos aspectos relacionados con la lengua pero que no son propiamente lingüísticos. En este lugar se encontraría la enseñanza de la cultura –como apunta Celayeta Gil (en prensa), entre otras–, española o hispánica, si se adopta una perspectiva de la lengua transnacional, que cada vez está más presente en cursos de español, bien endofóricos bien exofóricos. Y lo cierto es que, tomando como referencia los trabajos de Oliveras Vilaseca (2000), Iglesias Casal (2003) o Guillén Díaz (2004), para que un aprendiente de español pueda desenvolverse eficazmente desde un punto de vista comunicativo, tendrá que manejar no pocos parámetros culturales y conocer diversos aspectos de la cultura de la lengua meta para, en la medida de lo posible, asemejarse al hablante nativo, objetivo último de cualquier aprendiz de lenguas.

Atendiendo a esto último, el estudiante de lenguas extranjeras, en nuestro caso de español, sería un hablante intercultural, ya que, a su cultura de origen, debería sumar la española. Este objetivo, alcanzable mediante la competencia intercultural, a la que hacen alusión documentos de referencia como el *Plan curricular del Instituto Cervantes* –en adelante, *PCIC*– o el *Marco Común Europeo de Referencia para la las lenguas –MCER–*, debe perseguirse también en asignaturas eminentemente lingüísticas. En las páginas que siguen, se presenta una propuesta de cómo trabajar la cultura –tanto la cultura con C mayúscula o cultura culta como la cultura con C minúscula o cotidiana que distinguen, entre otros, Miquel López y Sans Baulenas (1992)²– en el aula de E/LE, con el fin de desarrollar la faceta intercultural de los alumnos.

2. Presentación de la propuesta

2.1. Contextualización

La presente propuesta docente se llevó a cabo en el Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE) de la Universidad de Navarra, dentro de la asignatura Español II A2, enfocada a la enseñanza de la gramática, principalmente; tanto es así que el libro de texto utilizado en clase es *Cuadernos de gramática española A2* (ver Bibliografía). Aunque el ILCE oferta un elenco de asignaturas de corte comunicativo y cultural –Conversación en español, Literatura del siglo XX en español, Historia actual de España y América, entre otras–, los alumnos no tienen obligación de matricularse en un determinado número de materias, sino que, según sus intereses personales y académicos, escogen una(s) u otra(s). Concretamente, nuestra asignatura transcurrió durante el segundo cuatrimestre del curso, de enero a abril, ambos incluidos, con una carga lectiva de cuatro sesiones de 45 minutos por semana, agrupadas en dos bloques de hora y media cada uno. Se decidió trabajar los contenidos gramaticales contextualizados en bloques temáticos –el arte, el cine, la música, etc.– con duraciones variadas. En el caso del arte, se reservaron tres bloques, es decir, cuatro horas y media.

El grupo de alumnos estaba formado por doce estudiantes universitarios de procedencias dispares, a saber: Inglaterra, Holanda, Corea del Sur, EE. UU., Escocia, Taiwán o Singapur. Sus formaciones académicas eran igualmente heterogéneas: Farmacia, Nutrición, Economía, Administración y Dirección de Empresas, Historia y Bioquímica. Asimismo, los intereses y motivaciones que les movían a estudiar español

² No es el objetivo de estas páginas adentrarse en las clasificaciones que otros autores han podido realizar entre los contenidos culturales, ni tampoco el análisis que se ha llevado a cabo a cerca de estos en los materiales didácticos. A este respecto, resulta de interés el capítulo de Miquel López (2004: 515-518) a propósito de la competencia sociocultural.

diferían los unos de los otros: mientras que algunos estudiantes aprendían español como medio de sobrevivir durante una temporada en España y, por tanto, estaban matriculados casi por obligación; otros estaban realmente interesados en conocer la lengua y la cultura en todas sus facetas.

2.2. Diseño curricular

Para el diseño curricular de la propuesta didáctica que se presenta a continuación se han consultado los documentos marco que ya se han mencionado más arriba, el *PCIC* y el *MCER*, así como el *Using Spanish Vocabulary* (Batchelory San José 2003), en donde se presenta una gradación del vocabulario del español en tres niveles, organizado en torno a diferentes campos asociativos y/o semánticos. Además, atendiendo a otras propuestas didácticas anteriores que contemplan contenidos culturales y lingüísticos (entre otros, Martínez Pasamar 2012 y Monreal-Azcárate 2012), hemos recurrido para la elaboración de esta secuencia a la metodología AICLE –Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras–, establecida por Coyle (1999) y comúnmente aceptada. Esta consiste, resumidamente, en interrelacionar las «4 Cs» que propone este autor: *contenido*, reflejado tanto en aspectos culturales como en los lingüísticos; *comunicación*, conseguida a través de situaciones comunicativas reales; *cognición*, desarrollada en las estrategias y destrezas propias del proceso de aprendizaje; y *cultura*, trabajada dentro de la competencia intercultural del aula.

En primer lugar, los aspectos lingüísticos que se han seleccionado corresponden, como es de esperar, a los que marca el *PCIC* para el nivel A2, si bien en algunos puntos se refrescan cuestiones propias del nivel inmediatamente inferior, como pueden ser, en el plano gramatical, los cuantificadores cardinales y algunos pronombres y adverbios interrogativos, por ejemplo *qué*, *dónde*, *cómo*, entre otros. Así las cosas, se detallan a continuación los contenidos gramaticales, funcionales, textuales y léxico-semánticos que se trabajan en esta secuencia de actividades:

1. Gramática

Género: sustantivos heterónimos y femeninos con sufijo diferente (por ejemplo, *príncipe/princesa* o *rey/reina*)

Grados del adjetivo: superioridad, igualdad e inferioridad; e irregulares latinos (*mejor*, *peor*, *mayor*, etc.).

Cuantificadores cardinales.

Interrogativos: *quién(es)*, *cuánto/a(s)*, etc.

Locuciones adverbiales de lugar: *debajo*, *arriba*, *al lado*, *encima de...*

Tiempos verbales: presente (irregulares vocálicas y consonánticas y valor descriptivo), pretérito imperfecto (regulares y valor descriptivo) y pretérito indefinido (verbos regulares –a excepción de *tener*, *hacer* y *estar*– para expresar acciones pasadas enmarcadas en momentos temporales precisos).

2. Funciones

Da y pedir información.

Expresar posibilidad.

Dar y responder a una orden, petición o ruego.

Pedir ayuda.

3. Géneros discursivos y producciones textuales

Géneros de transmisión oral: conversaciones cara a cara (formales e informales) y telefónicas, instrucciones.

Géneros de transmisión escrita: biografías.

4. Vocabulario

La familia y la casa (nombres de parentesco, nombres de pila).

La ciudad.

El tiempo: días de la semana, meses del año, la hora y los números cardinales.

Bellas artes y artes plásticas: pintura, movimientos artísticos.

3. Descripción de las actividades

Como ya se ha mencionado más arriba, las actividades que conforman la unidad didáctica se dividen en tres sesiones de una hora y media cada una de ellas.

3.1. Actividades de la primera sesión

3.1.1. Actividades iniciales

Proyección de una fotografía de la familia real al completo. Se pregunta a los alumnos si conocen a esas personas y se les pide que las identifiquen. Cuando no consigan recordar más nombres se proyecta el árbol genealógico de la familia real y se completa con los nombres que han aportado y los que faltaban. Asimismo, se pregunta cuál es el parentesco existente entre distintos miembros de la familia. De este modo, se repasan los términos de parentesco más comunes, pertenecientes al nivel A1 y se incluyen los más complejos, como *cuñado*, *suegra*, *yerno*, *nuera*, además de verbos como *casarse* y *divorciarse*.

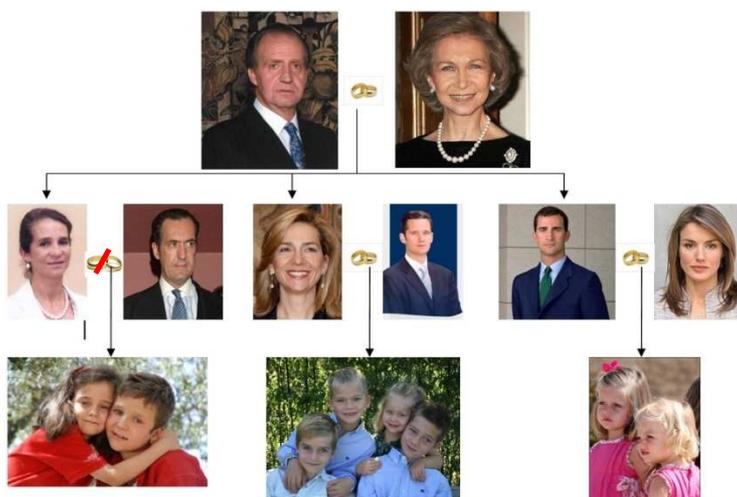


Figura 1. Árbol genealógico de la Familia Real española

Aprovechando este ejercicio, se realiza la segunda actividad de calentamiento, encaminada a repasar los contenidos anteriores y a potenciar la interculturalidad. Se pregunta a los alumnos si conocen a la familia real de su país y se les pide que hagan un árbol genealógico como el de la actividad anterior. Los alumnos ingleses y los holandeses realizaron un árbol muy completo, mientras que los demás tuvieron que explicar que en su país no hay monarquía y describieron brevemente el sistema político de sus países.

La última de las actividades de calentamiento consiste en la descripción de la propia familia por parte de cada alumno. Para ello, se pide a un alumno que dibuje en la pizarra su árbol genealógico y que incluya, con la ayuda de todos, la relación existente entre todos los componentes de la familia utilizando el sintagma *posesivo-nombre de*

parentesco-nombre propio (mi tía Julia). Luego, se pide a los alumnos que hagan su propio árbol genealógico y posteriormente se hace una puesta en común.

3.1.2. Actividades centrales

Se reproduce en clase una grabación con una conversación entre un trabajador del Museo del Prado y una mujer que pide información sobre horarios, tarifas, exposiciones, etc. Mediante esta actividad se ejercita la comprensión oral de los alumnos y se repasan elementos como las cantidades, las horas, los días de la semana y los meses. La conversación se escucha tres veces. La primera, sin entregar ningún material a los alumnos para que identifiquen el tema. Para la segunda y tercera audición se les pide que respondan a una serie de preguntas de distinta naturaleza (elección múltiple, rellenar huecos, respuesta abierta).

1. El museo abre de 10 de la mañana a
2. ¿A qué hora cierra el museo el fin de semana?
3. Completa el siguiente fragmento: «Depende del tipo de visita que quiera hacer. La entrada a la exposición permanente cuesta euros, mientras que la entrada a la exposición temporal vale euros. Si lo prefiere hay una entrada que permite ver la exposición temporal y la permanente y cuestaeuros. Para los menores deaños todas las entradas cuestan euros».
4. ¿Cuándo es gratis el museo?
 - a. Miércoles y fines de semana de 10 a 12
 - b. Lunes y jueves de 7 a 9
 - c. Fines de semana y miércoles de 7 a 9

Figura 2. Ejemplo de las preguntas de comprensión oral

La siguiente actividad se lleva a cabo por parejas. Se entrega a cada pareja un plano de Madrid en el que se indica un punto de partida desde el cual tienen que llegar al Museo del Prado. Uno de los alumnos pregunta al otro qué camino debe seguir para ir al museo y el otro responde utilizando las expresiones de dirección (*girar a la derecha/ a la izquierda/ seguir recto/ tomar-coger la calle X*), basándose en las indicaciones del plano. Como la actividad implica que uno de los miembros de la pareja solo haga una pregunta, se realiza el ejercicio dos veces intercambiando los roles. Para evitar que las indicaciones resulten repetitivas, la segunda vez se entrega a los alumnos el mismo plano con un punto de partida diferente.

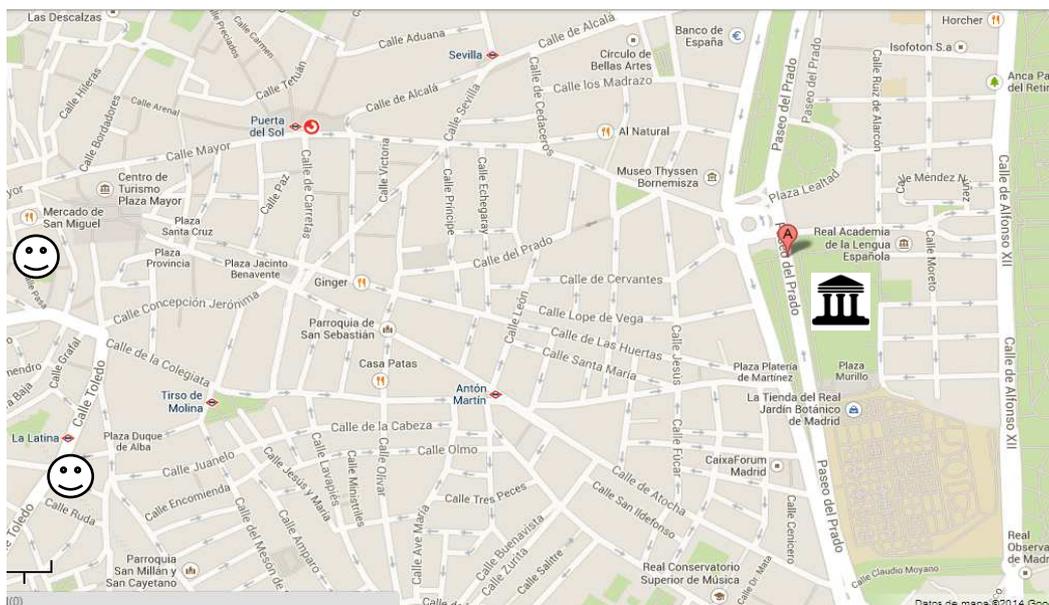


Figura 3. Plano de Madrid con los dos puntos de partida propuestos a los alumnos³

3.2. Actividades de la segunda sesión

3.2.1. Actividad inicial

Se proyectan *Las Meninas* de Diego de Velázquez y *La familia de Carlos IV* de Francisco de Goya y se lleva a cabo una lluvia de ideas preguntando a los alumnos qué representan esas escenas y quiénes creen que son esos personajes, de modo que se trabaja la expresión de la posibilidad. Finalmente, se proyectan los títulos de los cuadros para confirmar o desmentir las expectativas anteriores.



Figuras 4 y 5. *Las Meninas*, de Velázquez, y *La familia de Carlos IV*, de Goya⁴

3.2.2. Actividades centrales

La primera actividad consiste en la proyección, uno a uno, de los nombres de los integrantes de los cuadros con una breve descripción física y de la vestimenta para que

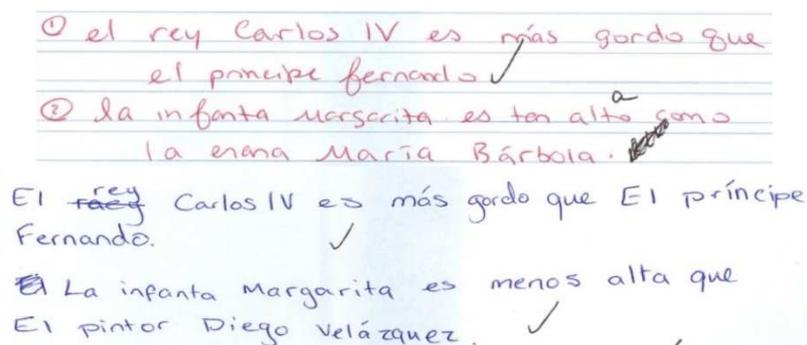
³ El mapa ha sido elaborado a partir de una imagen de Google Maps.

⁴ Todas las imágenes de las obras artísticas que se incluyen en estas páginas se han tomado de la página web del Museo del Prado: <https://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/>.

los alumnos los identifiquen en la imagen del cuadro que tienen. De este modo se repasa el vocabulario de la ropa y las características físicas.

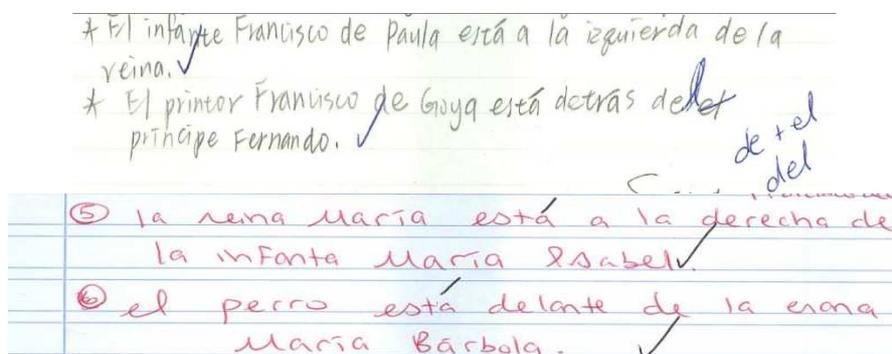
- (1) La infanta Margarita tiene el pelo rubio y lleva un vestido blanco.
- (2) La enana María Bárbola tiene la cabeza muy grande y el pelo largo.

En la segunda actividad, se hace una breve explicación de los comparativos de superioridad, igualdad e inferioridad. Para asimilar y trabajar con este contenido se pide a dos alumnos de características muy diferentes que se pongan delante de sus compañeros para que estos los comparen. Posteriormente, se hace lo mismo con otros dos alumnos con un mayor parecido físico para obligar a los alumnos a buscar diferencias más complejas. Tras este primer ejercicio, se les indica que tienen que escribir frases comparativas sobre los cuadros que hemos visto, los personajes que los integran, el tipo de familia que aparece en cada uno, etc.



Figuras 6 y 7. Ejemplos de frases comparativas de los alumnos

Finalmente, en la última actividad de esta sesión, para seguir aprendiendo a describir una imagen, se presenta a los alumnos una serie de dibujos que representan los adverbios y locuciones de lugar: *debajo de*, *encima de*, *a la derecha de*, etc. Se asigna a cada alumno un personaje de uno de los dos cuadros y se le pide que, sin decir quién es y mediante estas expresiones, vaya dando pistas sobre su localización en el cuadro para que los demás adivinen de quién se trata. *Estoy delante de todos, estoy a la derecha de la infanta.*



Figuras 8 y 9. Ejemplos del uso de las locuciones adverbiales de lugar

3.3. Actividades de la tercera sesión

3.3.1. Actividad inicial

Proyectamos un autorretrato de Goya y de Velázquez y los alumnos tienen que describirlos físicamente e imaginar cómo era su carácter. Después proyectamos una serie de cuadros de cada pintor y les pedimos que los unan con el título correcto y digan a cuál de los pintores corresponde cada uno. De este modo, se vuelve a trabajar con la expresión de la duda, la posibilidad y la causa.



Figura 10. Autorretrato de Velázquez



Figura 11. Autorretrato de Goya



La maja vestida
El 3 de mayo en Madrid o
Los fusilamientos



Las Hilanderas o La fábula
de Aracne
Las lanzas o La rendición de
Breda



Saturno devorando a un hijo
La fragua de Vulcano



Figura 12. Ejercicio para relacionar obras, títulos y autores

3.3.2. Actividades centrales

Para la primera actividad, se asigna Goya a la mitad de la clase (ejemplo 3) y Velázquez a la otra mitad (ejemplo 4). Se les pide que redacten una biografía inventada del pintor que les ha tocado incluyendo una serie de palabras clave. Así, los discentes trabajan las formas pretéritas de indicativo.

- (3) Ejercicio 1. Inventa la biografía de este pintor utilizando las palabras que hay en el cuadro.

Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828)

Guerra	sordo	franceses	rey Carlos IV	Madrid
--------	-------	-----------	---------------	--------

- (4) Ejercicio 1. Inventa la biografía de este pintor utilizando las palabras que hay en el cuadro.

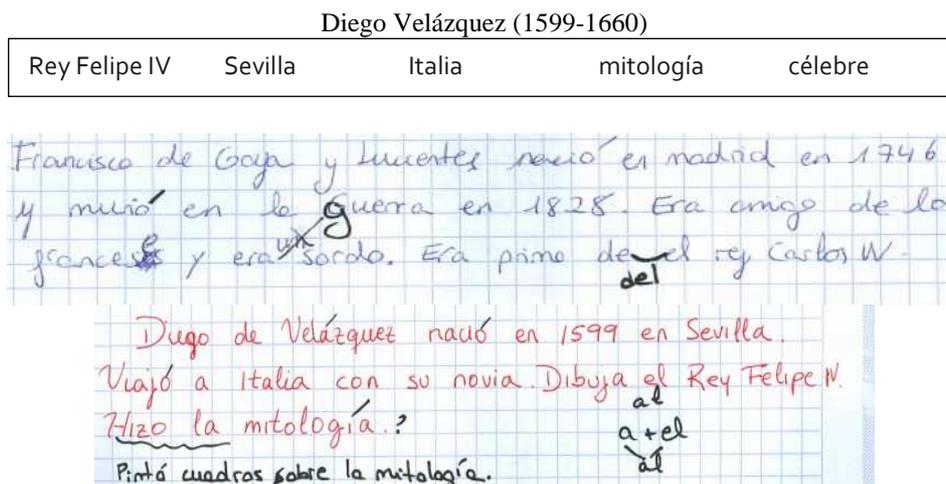


Figura 13. Producciones biográficas de los alumnos

A continuación, se hacen parejas de alumnos con diferente pintor y se reparte a aquellos que hayan escrito la biografía de Velázquez la verdadera historia de Goya y viceversa. Se les reparte una ficha y tienen que hacer preguntas a su compañero para conseguir reconstruir la verdadera biografía del pintor que les haya tocado al principio. Los datos que tienen que recabar son la fecha y el lugar de nacimiento y de muerte del pintor, los lugares a los que viajó en su vida, otros pintores a los que trató y sus obras más importantes.

Por turnos, formulan preguntas hasta que consigan rellenar la ficha. Así se trabajan las funciones de pedir y dar información y las fórmulas interrogativas, además de repasar la expresión de las fechas, los nombres de países, etc.

<p><u>Goya</u></p> <p>Nombre completo:</p> <p>Fecha de nacimiento:</p> <p>Lugar de nacimiento:</p> <p>Ciudades y países visitados en su vida:</p> <p>Cuadros más importantes:</p> <p>Personas con las que trabaja en su vida:</p> <p>Año de muerte:</p> <p>Lugar donde muere:</p>

<p><u>Velázquez</u></p> <p>Nombre completo:</p> <p>Fecha de nacimiento:</p> <p>Lugar de nacimiento:</p> <p>Ciudades y países visitados en su vida:</p> <p>Cuadros más importantes:</p> <p>Personas con las que trabaja en su vida:</p> <p>Año de muerte:</p> <p>Lugar donde muere:</p>
--

Figuras 14 y 15. Fichas para completar con datos biográficos de los pintores

3.3.3. Actividades finales

Se les plantea a los alumnos la primera actividad como un juego en el que se van a convertir en pintores. En la primera fase del juego, uno de ellos se sitúa delante del resto de la clase y dibuja algo. Se les pide que no sea algo muy evidente pero tampoco excesivamente difícil, para que el juego avance con cierta fluidez. Los alumnos tienen que tratar de adivinar qué representa el dibujo mediante las expresiones de posibilidad *creo que es, me parece que es, ¿podría ser?* El alumno que adivina de qué se trata es el que tiene que dibujar para los demás.

En la segunda fase, el juego se complica. Se facilita a un alumno una foto sencilla de un paisaje, una persona o un objeto, que deberá describir con el mayor detalle posible. Los demás tendrán que dibujar lo que describe su compañero. Gana el

concurso aquel cuyo dibujo se aproxime más a la foto original. Se trabaja así la descripción y las expresiones de lugar estudiadas anteriormente.

Como segunda actividad, se proyectan cuadros relevantes de los países de cada uno de los alumnos que asisten al curso. Se les dice que van a ver una serie de cuadros y que uno de ellos es de su país. Tienen que tratar de adivinar de qué país es cada uno mediante las expresiones de la posibilidad ya empleadas con anterioridad. Cada vez que se desvela el país y el autor de cada cuadro se les pide a los alumnos que lo describan brevemente utilizando la terminología pictórica básica que se les facilita: *abstracto*, *figurativo*, *tonos vivos*, *tonos apagados*, etc. y se les cuenta alguna anécdota o peculiaridad del cuadro o artista en cuestión. Este ejercicio supone un reto para los alumnos, ya que se ponen a prueba sus conocimientos sobre su propio país, de manera que se implican mucho en la actividad.

4. Valoración final

Los alumnos respondieron, en general, positivamente a esta propuesta docente, aunque la actitud y el nivel de interés mostrados fueron dispares en unos y otros estudiantes, como era de esperar. Sin embargo, incluso en aquellos casos cuya motivación para aprender español era escasa, la integración de contenidos culturales en una asignatura de gramática atrajo la atención del grupo, más si cabe si se tiene en cuenta que el libro de texto utilizado en el aula era una gramática de uso. Al término de la propuesta, se les pasó a los alumnos un examen sobre los contenidos lingüísticos, en donde obtuvieron todas calificaciones notables y sobresalientes, entre el 7 y el 10.

En consecuencia, estamos en condiciones de afirmar que la integración de contenidos culturales y lingüísticos en el aula de español como LE o L2 favorece el desarrollo de las competencias socio e interculturales –el conocimiento de culturas ajenas ayuda a apreciar y valorar la propia de cada individuo– y predispone a los alumnos positivamente para el aprendizaje del idioma. Asimismo, la adopción de los principios de la metodología AICLE, tal y como ya han demostrado otros autores (§ 2.2), resulta útil para integrar curricularmente también contenidos culturales y lingüísticos.

Bibliografía

- Batchelor, R. E. y San José, M. Á. (2003). *Using Spanish Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celayeta Gil, N. (en prensa). «La enseñanza integrada de lengua y cultura en cursos de español con fines específicos y académicos dirigidos a universitarios anglohablantes». En *La enseñanza del español como LE / L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/default.htm.
- Coyle, D. (1999). «The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the ‘communicative approach’». *Francophonie* 19, pp. 13-16.
- Guillén Díaz, C. (2004). «Los contenidos culturales». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 835-851.

- Iglesias Casal, I. (2003). «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas». *Carabela* 54, pp. 5-28.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva, vol. 1. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm.
- Martínez Pasamar, C. (2012). «El desarrollo de la competencia intercultural mediante la integración de contenidos y ELE. Propuesta didáctica». En Breeze, R., Jiménez Berrio, F., Llamas, C., Martínez Pasamar, C. y Tabernero, C. (eds.) *Teaching Approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 191-211. Disponible en <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/27585>.
- Miquel López, L. (2004). «La subcompetencia sociocultural». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 511-531.
- Miquel López, L. y Sans Baulenas, N. (1992). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». *Cable* 9, pp. 15-21.
- Monreal-Azcárate, M. (2012). «La enseñanza del arte a estudiantes de ELE. Una propuesta práctica». En Breeze, R., Jiménez Berrio, F., Llamas, C., Martínez Pasamar, C. y Tabernero, C. (eds.) *Teaching Approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 213-224. Disponible en <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/27586>.
- Oliveras Vilaseca, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Troitiño, S. y Seijas, P. (2010). *Cuadernos de gramática española A2*. Barcelona: Difusión.

